

# المهارات القراءة والكتابية

طرائق تدريسها واستراتيجياتها

الأستاذ الدكتور  
محمد فخري مقدادي  
مدرسة التربية - جامعة البصرة

الدكتور  
رائد قاسم عاشور  
مدرسة العلوم الرياضية - الجامعة الأردنية







دار  
المسيرة

للنشر والتوزيع والطباعة

[www.massira.jo](http://www.massira.jo)

شركة جمال احمد محمد حبيب وإخوانه





# المهارات القراءة والكتابية

طرق التحريص والتدريب والاستراتيجيات

رقم التصنيف : 3714

المؤلف ومن هو في حكمه : راتب قاسم عاشور/ محمد قنبري مقدادي

معاون الكتاب : المهارات القرائية والكتابية مترافق تدريسي/ واستراتيجياتها

رقم الترخيص : 2005/1265

الوصف : مهارات القراءة طرق التعلم/ التعلم/ للتدريس/

اللغة العربية/ أساليب التدريس

بيانات النشر : عمان - دار المسيرة للنشر والتوزيع

تحت إشراف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي - الأردن

حقوق الطبع محفوظة الناشر

جميع حقوق الملكية الأدبية والفنية محفوظة لدار المسيرة للنشر والتوزيع - عمان - الأردن  
ويحظر طبع أو تصوير أو ترجمة أو إعادة تضخيم الكتاب كاملاً أو جزءاً أو تسجيله على أشرطة  
كاسيت أو إدخاله على الكمبيوتر أو برمجته على إسطوانات ضوئية إلا بموافقة الناشر خطياً

Copyright © All rights reserved

No part of this publication may be translated,  
reproduced, distributed in any form or by any means, or stored in a data  
base or retrieval system, without the prior written permission of the publisher

الطبعة الأولى 2005م - 1426هـ

الطبعة الثانية 2009م - 1430هـ

الطبعة الثالثة 2013م - 1434هـ



النشر والتوزيع والطباعة

شركة جمال أحمد محمد حبيب وإخوانه

عقدان الحار

الرياض : عمان - عبد الله - مقابل البنك العربي هاتف : 55277049 5 4962 55277050 5 4962

الفرع : عمان - جامعة البعث للبحوث - سوق الرزاق هاتف : 4643352 6 4962 4617640 4 4962

صندوق بريد 7218 عمان - 11118 الأردن

E-mail : info@masira.jo Website : www.masira.jo

# المهارات القراءة والكتابية

طرائق تدريسها واستراتيجياتها

الأستاذ الدكتور

محمد فخري مقلادي

مكتبة التربية - جامعة الخرموك

الدكتور

راتب قاسم عاشور

مكتبة العلوم التربوية - الجامعة الأردنية







## قائمة المحتويات

11	المقدمة
11	مفهوم اللغة
12	نشأة اللغة وتطورها
13	خصائص اللغة العربية
14	اللغة العربية لغة اشتقاق
15	اللغة نظام للتواصل الإنساني
16	الخصائص المميزة للظاهرة اللغوية كظاهرة اجتماعية
17	العناصر الثابتة للغة كنظام اجتماعي
19	ارتباط لغة الطفل بالنمو
22	مراحل النمو اللغوي
23	تكوين الكلام وإعداد الطفل قبل المدرسة

### الوحدة الأولى

#### أساسيات التربية اللغوية

28	أهمية اللغة
29	وظائف اللغة
31	الوظائف الاجتماعية للغة
32	تعلم واكتساب اللغة
35	كيف يتعلم الأطفال اللغة
36	الاستعداد اللغوي وأهميته لتعلم اللغة
37	تعليم اللغة المكتوبة
39	مراحل النمو اللغوي عند الطفل
57	صفات خاصة لهذه الوحدة
58	قائمة المراجع الخاصة بهذه الوحدة

## الوحدة الثانية

### القراءة

61	القراءة للفائدة وللمتعة.....
61	مراحل القراءة.....
65	عوامل القراءة التفاعلية.....
67	مبادئ تدريس القراءة.....
76	بناء المعنى.....
78	مهارات الاستيعاب.....
82	الاستعداد للقراءة.....
84	تعلم الاستراتيجية.....
88	إدراك الطبيعة البنائية للتعلم.....
89	النظريات التي تدعم المدخل الحديث في تعلم القراءة (اللغة).....
90	النموذج التفاعلي للقراءة.....
95	استراتيجيات شائعة.....
97	طرق تعليم القراءة.....
100	تصنيف مشكلات القراءة.....
102	الكتابة.....
105	الاستماع.....
108	مستويات الاستماع.....
111	استراتيجيات تعليم الاستماع.....
118	الكلام.....
118	المحادثة.....
125	المناقشات.....
127	الندوة.....
129	التفكير الناقد.....

### الوحدة الثالثة

#### طبيعة تعلم القراءة

135	طرق تعلم القراءة
140	معتقدات تتعلق بالقراءة
145	مداخل القراءة
151	محيط الأسرة وبنية تعلم القراءة والكتابة
154	مداخل تدريس القراءة
158	الممارسات التدريسية للقراء المبتدئين
161	قراءة القصة المشتركة
163	المفاهيم المتعلقة باللغة المكتوبة
161	مراجع الوحدة الثالثة

### الوحدة الرابعة

#### أخطاء القراءة

169	أسباب المشكلات اللغوية والقراءة
172	التقويم الجمعي وإجراءاته
173	مشكلات القراءة في اللغة العربية ( التصنيف والعلاج )
175	الضعف القرائي
176	مشكلة التأخر في القراءة
184	بعض صعوبات القراءة وطريقة علاجها عند العالم ( فليمنج )
185	تشخيص العيوب القرائية
187	تحليل الأخطاء
188	الغرض من تحليل الأخطاء
189	نظام تصنيف الأخطاء في القراءة الجهرية RMI
191	مشكلات في الكتابة العربية

## الوحدة الخامسة

## المهارات الكتابية الاستراتيجية والأنواع

203	مفهوم الكتابة.....
205	أساليب الكتابة.....
207	مهارات الكتابة.....
212	أنماط الكتابة الوظيفية.....
215	التعبير مابته وطرق تدريسه.....
220	التعبير الشفوي.....
221	أنواع القصة.....
224	التعبير الحر.....
225	ضعف التلاميذ في التعبير.....
228	علاج ضعف التلاميذ في التعبير.....
229	الإملاء.....
230	مشكلات الكتابة العربية.....
241	طرق تصحيح الإملاء مزايها وعيوبها.....
242	أسباب الخطأ الإملائي.....
243	علامات الترقيم.....
248	أهمية علامات الترقيم.....
248	مواضع استعمال هذه العلامات.....
252	الخط.....
252	الغرض من تعليم الخط.....
254	أنواع الخط العربي.....
257	كيف يعلم الخط.....
260	القصة.....
265	اختيار القصة وأهميتها في المجال التربوي.....

268	طرق تدريس القصة والوسائل المعينة في تدريسها و أثرها في تنمية الثروة اللغوية ...
270	التعبير عن القصة من لا يحسن القراءة والكتابة .....
274	التعبير عن القصة من يحسن القراءة والكتابة .....
277	الفرق بين التشيد وقطعة المحفوظات .....
281	طرق تدريس المحفوظات .....
289	تدريس المسرحية .....
295	أنواع المسرحية .....
299	التمثيل المدرسي واللغة العربية .....
302	الأنماط اللغوية (القواعد) .....
306	طريقة تدريس الأنماط اللغوية .....
306	دور الألعاب التربوية في تعلم اللغة وتعلمها .....
311	العاب القراءة في المرحلة الابتدائية .....
325	مراجع الوحدة الخامسة .....

## الوحدة السادسة

### صعوبات ومشكلات اللغة العربية في القراءة والكتابة

330	المشكلات القرائية في المرحلة الابتدائية الدنيا .....
338	معالجة الضعف القرائي .....
339	الوسائل التشخيصية للضعف القرائي .....
343	علاج عيوب القراءة .....
345	نصائح عامة لتدريس اللغة .....
351	مشاكل الكتابة ووسائل تنمية الكتابة الصحيحة .....
363	اسباب ضعف الخط عند الطلاب .....
363	مقترحات لتحسين الخط عند الطلاب .....
367	مراجع الوحدة السادسة .....



## المقدمة

### اللغة

تقع اللغة في بؤرة الأحداث الإنسانية فبواسطة اللغة تتوارث الأجيال خبرات أجدادها ومن سبقها. فاللغة هي التي حلت وما زالت تحمل الاكتشافات والاختراعات، وكذلك الآداب الرفيعة. وباللغة نسير أمور حياتنا اليومية. واللغة تلعب الدور الرئيس في تواصل البشر. واللغة شأنها شأن العلوم الأخرى اهتم بها العلماء وتناولتها الدراسات بمختلف أبعادها؛ كونها ذات علاقة بالناحية الاجتماعية والنفسية والبيولوجية للإنسان والمجتمع.

ومن أقدم الذين اهتموا بدراسة اللغة، بانيي - وقد درس القواعد السنسكريتية، وكذلك هناك إشارات عن اهتمام بعض الملوك الفرعونيين والصينيين، الذين اهتموا بدراسة اكتساب اللغة، كذلك اهتم اليونان بدراسة اللغة، مثل نشأة اللغة والعلاقة بين الكلمات ومعانيها، وتطبيق مسائل المنطق على النحو، فشا الجدل حول طبيعة العلاقة بين الكلمات وأصواتها، علاقة اعتباطية أم منطوية. فقد أنكر كل من ديمقريطس وأفلاطون وسقراط النشأة الإلهية للغة.

وتجه أرسطو انجهاها علميا فقال بأن اللغة لا توجد الا بين البشر، وقرر بأن اللغة جزء من الطبيعة وأن المعاني من صنع الشر.

وأما ابقریطس فقال: بنشأت اللغة من الطبيعة، وقد لعبت مدرسة الإسكندرية دورا في تخرّيج جيلا من النحويين.

أما الرومان فقد أخذوا عن اليونان الكثير واهتموا باللغة من أجل السيطرة على أجزاء الإمبراطورية الواسعة. واعتقد المسيحيون أن اللغة هبة الله واهتموا بها كأداة نشر الدين، كذلك عني المسلمون بها من أجل نشر الدين ودراسة القرآن الكريم، وبدأ المسلمون دراسة النحو مثل أبو الأسود الدؤلي واهتم العرب مثل ابن جني بنشأة اللغة - وثار الجدل أهى اللغة موضوعة أم موقوفة. (أي منزلة من الله تعالى)، فابن خبارس قال بأنها موقوفة، وابن جني يرجع بأنها اصطلاح.

كذلك درس ابن سينا تشريح أجهزة النطق فألف رسالة في ذلك (أسباب حدوث الحروف)، وكذلك الكندي كتب في تشريح الأجهزة المسؤولة عن النطق.

أما أميل دور كايم: قال أن اللغة شأنها شأن الظواهر الاجتماعية تنطوي على خصائص ذاتية من نوع خاص جداً، تختلف عن الظواهر العضوية التي تنحصر في بعض التصورات وكذلك عن الظواهر النفسية الموجودة داخل الفرد نفسه.

تشومسكي يرى بأن اللغة هي مقدرة مقصورة على البشر مستقلة عن الذكاء وبافتكار مشتركة بين جميع البشر، واستمر الجدل في تعاقب الأجيال بالاهتمام باللغة. حتى جاء علم النفس.

اهتم علم النفس بالسلوك اللغوي. حيث أكدت الدراسات على أهمية الجوانب النفسية في اللغة والسلوك اللغوي. حيث يؤكد علم النفس أن دراسة السلوك، هي دراسة الفعاليات العقلية بطريقة علمية - واللغة سلوك بشري ولها صلة بالفعاليات العقلية؛ وتشكل اللغة جزءاً هاماً من فعاليات الإنسان المختلفة - وبها نستطيع دراسة التفاعل الاجتماعي للإنسان. ويمكن إجمال أهمية اللغة في:

- 1- الثقافة والحضارة القومية تستل من خلال اللغة.
- 2- تقوم اللغة بتشكيل معتقدات الأفراد وتوجهاتهم النفسية نحو الجماعات والأفراد.
- 3- تعتبر اللغة أداة من أدوات الحضارة.

### نشأة اللغة البشرية وتطورها.

البحث في أصل نشأة اللغة ترجع إلى زمن قديم واللغة سمة فارقة بين الإنسان والحيوان، وترجع نشأة اللغة إلى:

- ضرورات بيئية أو نظرية: يرى البعض أن نشأة اللغة كتغيرات صوتية مصاحبة للأنفعال والحركات. وبداية اللغة عبارة عن إشارات صوتية تكشف عن مكونات وجدانية. مثل صرخة الخوف وضحكات المراحل. فكلما تكررت المواقف المثيرة تكررت الإشارات-واكتسبت الطابع الإرادي، وتحررت من طابع الإثارة الوقفية إلى إمكانية الاستعادة.

- اللغة البشرية فطرة غريزية خاصة لدى الأفراد - في الجنس البشري. وهذه الغريزة خضعت للتطور الحضاري الذي أوصل التعبير عنها إلى الصورة التي نراها في هذه الأيام. والدليل أن هناك أصول مشتركة للغات في المعاني الكلية.

- توقيفية وأن اللغة هبة الله.

- علاقة اللغة بالأدوات التي يصنعها الإنسان.



الفروق بين لغة الإنسان ولغة الحيوان.

هناك تشابه بين السلوك اللغوي ، عند الحيوانات وكذلك عند الأطفال، من خلال متابعة السلوك اللغوي وما يصدر عنه. من سلوكيات :

أولاً، العلاقة بين المخ واللغة.

يرجع السبب في عدم تكلم الحيوانات ، أن هناك تباين في تكوين المنحى والقدرات المرتبطة بمناطق المخ، ذات العلاقة باللغة فهماً واصداراً ويرى العلماء أن مصدر الصوت في الحيوانات منطقة عميقة في المخ. أما في الإنسان فهي قريبة في اللحم أو القشرة الدماغية . حيث نجد أن الإنسان عند التعرض للإصابة يفقد الكلام بينما الحيوانات لا تفقد السيطرة على الطرح كذلك وزن المخ-24٪ من الجسم بينما عند الحيوان 60٪ ويتزايد وزن المخ البشري بالتدريج البطيء.

ثانياً، ارتباط اللغة بقدرات عضوية وتشكيرية،

تشير المقارنات البيولوجية بين المخلوقات إلى أن في الإنسان جهاز صوتي مقدر يمكنه من إصدار وحدات صوتية كثيرة ومتنوعة وكذلك لديه القدرة على التقليد. وقدرة على التمييز من ناحية التكوين أو الفهم والاستيعاب. ووجود الإنسان في مجتمعات جعله قادر على ترميز وبناء الاصطلاحات الدلالية . مما لا يتوفر ذلك لدى المخلوقات الأخرى.

خصائص اللغة العربية،

1- أنها متميزة من الفاعلية الصوتية :

فهي أكثر اللغات السامية احتفاظاً بالأصوات السامية، معتدلة في عدد الحروف، وتوزع الحروف في اللغة العربية توزيعاً عادلاً على المدرج الصوتي، وهذا يؤدي إلى التوازن والانسجام بين الأصوات ، كذلك نجد أن وحدات اللغة العربية ثابتة على مدى العصور، والحروف في اللغة العربية لها خارجها الدقيقة والخطأ يقع في نطقها، وربما يكون خطأً عند الأطفال بسبب:

- 1- عدم اكتمال أجهزة النطق.
- 2- قرب مخارج بعض الحروف.
- 3- صعوبة تطويع اللسان لبعضها لدقتها.

ومن الكلمات التي يتم بها الخطأ: (ث-س) (ق-ك-أ) (ذ-ز) (ص-س) (ض-  
د) (صراط-سراط)، (هدر-هذر)، (شمس-سمس) (قلم-ألم) وواجب المدرس = أن  
يقدر الأداء الصحيح - لكي يتم الاكتساب السليم للغة.

مرونة اللغة العربية :

ويقصد بذلك طوعية الألفاظ للدلالة على المعاني ، والمرونة جاءت من :

- 1- الاشتقاق من أسماء المعاني والمصادر.
- 2- الاشتقاق من أسماء الأعيان - ومل-مرمل
- 3- الاشتقاق من جلدور الكلمات.
- 4- استخدام المصدر الصناعي.
- 5- قبول بعض الكلمات الدخيلة.
- 6- التعريب.
- 7- النحت في اللغة العربية
- 8- الاستخدام المجازي.
- 9- ويلاحظ إن اللغة العربية يرتبط فيها الصوت بالمعنى: مثل - الصراخ، العويل،  
التأوه، الأنين، القهقهة، الضمضة، المهمة. وفي دنيا الحيوان - صهيل، وعدير.
- 10- قوة اللغة وثباتها في مصارعة العامية.

### اللغة العربية لغة اشتقاق

- 1- أنها لغة إعراب: أي أن اللغة العربية لها من القواعد والضوابط في أواخر  
ضبط الكلمات. واللغة العربية تفردت بين لغات العالم بهذه القواعد. مع  
وجود لبعض هذه النواحي في اللغات الهندية، والجرمانية مثل اللاتينية .  
وكذلك العبرية والجيشية.
- 2- أنها لغة تتغير فيها الدلالات بتغير بنية الكلمات: مثل عَلِمَ - عَلِمَ، عَلِمَ، عَلِمَ، عَلِمَ.  
سؤال " ما سبب التشعب والاختلاف في اللغة الواحدة:-  
\* البيئات المختلفة التي عاشت لغة الإنسان فيها.  
\* المساحات الشاسعة التي انتشرت بين ربوعها.  
\* الجماعات العديدة التي تحدثت فيها.

\* التحرر من الزمان والمكان: فاللغة البشرية يمكنها اتصال معلومات حدثت في الماضي أو سوف تحدث في المستقبل. ما يمكنها الحديث عن الأحداث الحالية. وكذلك تنتقل من مكان لآخر.

\* الإبتكارية: وهي قدرة البشر على إضافة معان مختلفة جديدة عن تركيبات لغوية اشتقوها من مفردات قديمة وكذلك الإضافة المستمرة إلى متن اللغة.

**اللغة نظام للتواصل الإنساني:** إن دراسة اللغة كنظام يتألف من مجموعة من وحدات تنظيمية تحكمها طائفة من العلاقات العضوية الإيجابية والقيم الخلالية. فنلك علاقة اتفاق وتآلي وتلك علاقة تضاد وتنافر ويمكن تحديد أنظمة اللغة ضمن المستويات اللغوية.

**أولاً: المستوى الصوتي:**

يحدد المستوى الصوتي للغة الفرق بين الكلام واللغة، وكيف يعتمد الكلام على النظام الصوتي للغة، ويأثر بحالة ناطقه وسماعه، بينما تستقل اللغة عن ارتباطها بذلك الإطار الضيق إلى تقنين عام يجمع أصول الدلالات الصوتية، وقد فرق النحاة بين أصل الحروف وفروعها.

فأصل الحرف عند أغلبهم طرية نطقه ساكناً بعد هزة مكسورة- راب' وقد حدد سيويه أصول حروف اللغة العربية في تسعة وعشرين حرفاً.

**ثانياً: المستوى النحوي:**

يتعلق هذا المستوى بطريقة تركيب الكلمات وبناء الجملة طبقاً للقواعد النحوية المضبوطة ، ويحدد هذا المعيار فيها على أساس توثيق قيامها على ما يقوله أصحاب اللغة المشهود لهم بالإضافة والدقة لا على ما يجري من لغة الكلام والتخاطب، وتكتسب اللغة سميتها كنظام من خلال قواعدها النحوية.

ومن هنا تسعى دراسة المستوى النحوي إلى تحديد المقبول وغير المقبول من التراكيب اللغوية وكذلك تهتم بتبديل المظهر الخارجي للجملة مع الاحتفاظ بمعقوليتها، فإدراك الطفل للقواعد النحوية ييسر بناء الكلمات والجملة مثل:

تحويل الفاعل إلى مثنى عندما يكون الفاعل بذل على اثنين . أو تأنيث الفاعل في حال كونه الفعل مؤنث. ويتسنى إدراك هذه القواعد عن طريق اكتشافها بما يعرض عليه من تراكيب متعددة تناسب مستواه. وتشتمل على التحويلات المقصودة عن طريق التركيز على الشكل الخارجي للجملة ومضبوطاتها في البناء ، وكذلك يهدف المستوى

التحوي إلى التعرف على الترتيب السليم للمجملّة والفنّة الإعرابية للكلمة ، والتحويلات المتعلقة بالنفي والاستفهام والأفراد والجمع.

ثالثاً: المستوى الصرفي:

يرد النحاة أصل الكلمات إلى جذور تشكل منبع الاشتقاق لما يرد من كلمات مرتبطة بهذا الجذر وتتفق كل هذه الكلمات في المعنى العام. وتختلف في المعنى الإضافي ، وقد توصل العلماء إلى هذا المعنى العام بعد دراسة الكلمات المتشابهة ، مثل:

كتب - يكتب - اكتب - كاتب - مكتوب - مكتب - مستكتب - كتاب - فهذه وغيرها من الكلمات تتفق في معنى واحد وهو الكتابة، وكلمات اللغة على الأغلب ذات طبيعة اشتقاقية وليست مفصلة وليست جامعة ظروف، وضامرات، وإشارات وحروف.

وأخيراً: المستوى الدلالي:

يرى علماء اللغة أن اللغة مؤسسة اقتصادية تتمكن بالقليل من الألفاظ أن تحضر ما لا يحصر له من المعاني، والعلاقة بين الرموز اللغوية ودلالاتها ليست مقصورة على المعنى اللغوي الذي نلحظه في المعجم، بل نجد الرموز تخرج إلى معاني أخرى ذات بعد دلالي، فيها سمة مشتركة مع المعنى اللغوي. وهناك معاجم لغوية أفردت صفحات واسعة لسرد المعاني الاصطلاحية أو الدلالية اللفظية . وهذا المعنى يأتي من خلال خبرات الشخص السابقة والبيئة النفسية التي تحيط بمدلوله الحسي (حسان، 1982)

**الخصائص المميزة للمظاهر اللغوية كظاهرة اجتماعية،**

1- اللغة ثنائية التواتر

تكتسب اللغة خاصية الثنائية ، حيث يتناقل الخلف عن السلف مفرداتها أو عباراتها وأصاليها بحكم التراكمات التاريخية. وبذلك تكون اللغة بمثابة القناة التي يتلقى من خلالها الخلف عن السلف.

2- العمومية والانتشار

اللغة تستخدم في مختلف المجتمعات البشرية رغم تنوع مفرداتها وتركيباتها، ودلالاتها الصوتية، التي تدخل في صميم حياتها وتنظيماتها.

## 3- النسبية

اللغة تخضع لخاصية النسبية حيث أن ثمة أنماط معينة للحدث مطلوبة بالنسبة للمواقف الاجتماعية المختلفة حيث يختلف استخدام اللغة باختلاف الطبقات الاجتماعية .  
 - الفروق الثقافية التي تعرض اختلافاً نسبياً بين اللهجات بسبب:  
 - اختلاف أصاليب السلوك اللغوي المتعلقة بالكلام، والكتابة سواء كانت نثراً أو شعراً.  
 - اختلاف الدلالة الصوتية للحروف التي يتكون فيها كلمة واحدة.  
 - اختلاف دلالة الكلمات باختلاف الجماعات الناطقة بها.

## 4- الجبرية

قول (أميل دور كايم) اللغة ضرب السلوك الذي يباشر نوعاً من الالتزام والفهر الخارجي على الأفراد وذلك يرجع أن اللغة من صنع العقل الجمعي (لأننا اكتسبنا اللغة وتعلمناها من الجماعة بصورة تدريجية، وعن طريق التجربة) لذلك لا نكاد نشعر بجبريتها لأنها مبثوثة في وجداننا، بحيث نستخدمها بصورة تلقائية.

## 5- التبادل والاعتماد

يحكم عوامل ثقافية واجتماعية خارج شعور الفرد، تمتلك اللغة انعكاساً على وجدان الفرد وتفكيره بالصورة التي تجعل سلوكه اللغوي مرتبطاً بالسياقات الاجتماعية والثقافية للنماذج الاجتماعية للمجتمعات المختلفة.

## 6 النسبية

اللغة سلوك يعم المجتمع بأسره، وذو وجود خاص ومستقل عن الصورة التي تشكلت بها اللغة في الحالات الفردية، فهو سلوك يتكرر حدوثه، وبذلك يخضع للملاحظة والملاحظة والتحقق منها، سواء كانت اللغة في شكل دلالات صوتية أو صورة دلالات ومعاني.

العناصر البنائية للغة «نظام اجتماعي» (تصنيف ستيفارت شاين)

## 1- العنصر البشري

يشمل هذا التصنيف بالإضافة إلى أفراد المجتمع:

- الفئة من اللغويين بالمؤسسات التعليمية المختلفة.
- أعضاء الجوامع اللغوية.

- طائفة الكتاب والشعراء وكتاب القصص وهذه الفئة تعنى بالثقافات والمعايير التي تحكم العمل والسلوك اللغويين.

## 2- التنظيمات اللغوية :

وهي التي يتم من خلالها تنظيم:

- السلوك اللغوي.
- الحفاظ على قواعد اللغة.
- التنظيم اللغوي.
- قواعد الصرف والاشتقاق وأقسام الكلام.
- دراسة فصائل اللغة والأصوات.
- تحديد أوجه الالتقاء والمقارفة بين اللغة واللهجات المنطوقة عنها.
- دراسة الدلالات اللغوية والأصوات وما يرتبط بها من معاني الكلمات.
- دراسة الاختلافات القائمة فيما بينها على مر العصور وفي مختلف الثقافات .

## 3 وسائل النظام اللغوي

- 1- التعليم
- 2- الشعر
- 3- القصة
- 4- النثر العربي
- 5- المعاجم اللغوية: التي تعمل على تدعيم اللغة، والحفاظ على قواعدها ومعاييرها، وتأكيد لها لدى أعضاء المجتمع.

## 4- العنصر الرمزي للنظام اللغوي:

- وبعد هذا العنصر من أبرز عناصر النظام اللغوي:
- يعتبر كوسيلة أساسية للاتصال بين الجماعات البشرية.
  - توفر اللغة هذه الرمزيات بالنسبة لمختلف اللغات إلا أنها تتأثر بالطابع الثقافي للمجتمعات المختلفة، ويكون مؤشرا للتمايز الثقافي بين المجتمعات.

### 5- متواضعات النظام اللغوي:

وهي مجموعة القيم والمعايير والمواثيق للغة، وأهمية هذه المتواضعات يكمن في :

- 1- تحقيق الانتظام داخل النسق اللغوي.
- 2- تحقيق الانتظام بين اللغة والمحيط الثقافي والاجتماعي.
- 3- يكسب اللغة إمكانية الحفاظ على وحدتها.
- 4- يوفر لغة الحماية من عوامل الفناء على مر العصور.

### 6- وظائف اللغة بشكل عام:

- 1- تحقيق للأفكار والمعارف كيانا متميزا.
- 2- تفتح أمام الإنسان صفحة أفكاره فيستريح لأنه أطلق مكتوبا يطلب الإفراج عنه.
- 3- توقف الإنسان على أفكار غيره من الناس وتصله بمكنونات نفوسهم.
- 4- تخرج بالفكرة من ذهن صاحبيها حيث كانت خافية الى عالم الحس والإدراك الخارجي فتخرجها في صورة بارزة ذات كيان ومعالم.
- 5- ترتقي بالقدرة العقلية أو الذكاء لدى الإنسان فيستخدم اللغة للتعبير عن ذلك.
- 6- بها تصور الأفكار تصورا مبدعا. وتوضح المعاني في قوالب فنية.
- 7- يعتد عليها المجتمع في تحقيق أهدافه وإنجاح مرامييه.
- 8- تنفي حاجة المجتمع المتطور والثقافات العريضة وانتشار التعليم.

### أوتقياحة لغة الطفل بالانمو

منذ الأيام الأولى للولادة يلجأ الطفل إلى التعبير عن ذاته بالصراخ وسرعان ما يترجم ذلك إلى أصوات ومناغاة لا معنى لها ما تلبث أن تتحول إلى زمر من الكلمات، ففي الأول من سنوات عدة ينطق الطفل ببعض الكلمات المفردة ثم يركب في السنة جملا مؤلفة من كلمتين أو أكثر، وفي الرابعة يكتسب البنية اللغوية ، فالطفل السوي على الأرجح يكتسب اللغة في ثلاث سنوات حيث أن اكتساب اللغة ميزة أساسية من مزايا العقل الإنساني.

ففي الشهر الثالث نجد الطفل في حاجة للتعبير وميلا للمحاكاة لما يستمع إليه من أصوات، بالإضافة لقدرة تعلم اللغة واكتساب المهارات، وفي مرحلة الستة أشهر يرافق النضج في أجهزة الحركة ، نفج في الحواس، الاستقبال المتغيرات والمؤثرات المختلفة حيث

نجدّه يتمتع بقدرة على الاستجابات كافة ومنها الاستجابة السمعية ، حيث تساعد الحواس على إدراك العالم الخارجي، ويكون الإدراك حسياً.

أما فهمنا للأصوات البسيطة للطفل فيكون من خلال إدراك عام لحاجات الطفل الإنساني وارتباط لغته بلغة المحيط وعلاقتها بالفكر الإنساني.

يتم اكتساب أبناء اللغة على نسق واحد، بالنسبة إلى جميع أطفال البيئة الواحدة ويكتسب الطفل لغته عن طريق سماعه لجملها ومحاولة نكلمها، أما من حيث نموه الإدراكي بالتمييز بين ما يحيط به من عوامل وأشياء في بيئته الصغيرة كتمييزه بين ماما وبابا - غط غاطفي.

على مستوى المثلثات،

فيكون خط غريزي مثل الأكل والشراب وخط إدراكي مثل السيارة والكلب.

على مستوى السمعيات:

تمييزه بين صوت الآخرين وصوت والدته ومن ثم صوت أخوته، ثم أصوات الحيوان والإنسان ثم بين الصوت والصورة.

إذن النمو اللغوي للطفل يبدأ منذ استماعه في الصغر إلى لغة الكبار الحاملة إليه العطف والحنان. وغالباً ما تكون هذه مرفقة بإشارات وإيماءات مرتبطة بها. ثم مع مرور الوقت ترتبط عنده الرموز الصوتية بالأشياء والعلاقات . فيتحصل لدى الطفل ذخيرة من المعاني والمفاهيم ومن ثم يبدأ باستخدام رموز الكلام في تفكيره وكلامه.

ويتضمن النمو نواح عدة، منها ما يتصل بالنواحي الجسمية ومنها ما يتعلق بالنواحي العقلية والعرفانية.

والبعض يتصل بالنواحي الانفعالية ، إضافة إلى النمو المنسجم مع الدوافع والاتجاهات والسلوك، وهذه الأنواع من النمو تشكل وحدة متماسكة تؤثر في بعضها مثل-النمو العقلي والانفعالي-والنمو الجسدي. وهناك خمس مرتكزات تنموية ضمن النمو تنظم العلاقة التوافقية للطفل بالعالم الخارجي هي:-

1- قدرته على التواصل والتبادل.

2- قدرته على فهم المعاني.

3- ذخيرته من المفاهيم.

4- الخبرات والمحصل اللغوي.



## 5- قدرته على الحديث.

ولا يمكن اعتبار فترة (بداية التلغظ) مرحلة محددة للانتقال من التعبير الحركي أو الإيمائي إلى التعبير اللفظي للطفل إذ أن بعضهم تصدر عنه الكلمات في الشهر الثامن- بينما يتأخر البعض إلى الشهر أو الشهرين، وقد اعتبر العلماء اللغويون أن العمر الذي يبدأ فيه الطفل بالكلام دليل على نمو العقل، وكذلك لا يعتبر بداية الكلام دليل على نسبة الذكاء فربما يكون نمو المفردات والكلمات بدلالاتها و تعابيرها بطيئاً في المرحلة ومن ثم يبدأ التسارع في المرحلة اللاحقة للطفولة الأولى. خاصة مرحلة ما قبل المدرسة وهذا ما أثبتته العالم الأمريكي Smith في دراسته على الأطفال الأمريكيين حيث تبين أن معدل معرفة الطفل الأمريكي، من الكلمات الأساسية قبل الدخول للمدرسة (16.900) كلمة.

تتميز الطفولة الأولى عقلياً بعدم التفريق بين الآن والآخر ويعتبر الطفل العالم امتداداً لرغباته وحاجاته، وغالباً ما يكون النمو العقلي للطفل مصحوباً بانخفاض متسارع في الانفعالية، فعندما يتزامن النمو الجسدي والنمو العقلي ويتوازن نحو التكامل فنلاحظ تطوراً واقعياً في شخصية الطفل. فيتحقق شيء من البلوغ العقلي برؤيته للعلاقات بين الأشياء، كما يرتبط البلوغ العقلي بالبلوغ الاجتماعي والانفعالي إضافة إلى أن النمو العقلي هو حسيلة تكيف للطفل مع البيئة الخارجية تبدأ بعدها مرحلة التميز بين الآن والآخرين.

وتساهم العوامل الاجتماعية في عملية النمو الجسدي حيث نلاحظ اضطراباً في النمو لدى الأطفال في بيئة ومزاج اقتصادي واجتماعي معين- ويتضمن النمو النفسي بعداً عقلياً وآخر انفعالياً. فالطفل يتعلم بالتجربة التمييز بين الأشكال والأصوات المتعددة فيبدأ باكتشاف محيطه وبتمييز الأصوات التي يناديها ويرافقه تطور ملحوظ في القدرات العملية، كما أن للعلاقة القائمة مع المحيط إلى جانب الفروق الفردية أثراً واضحاً في عدم تزامن البلوغ في نفس العمر بالنسبة إلى جميع الأطفال، فهناك الأطفال المبكرون والأطفال المتأخرون، ولتختلف معدلات النمو من طفل لآخر، إذن إن مفهوم العمر العقلي متداخل مع عوامل أخرى في الشخصية السابقة، والدافع والعلاقة مع المحيط.

فحب الاستطلاع لدى الطفل من شأنه أن يزيد الثروة اللغوية ألفاظاً ومعانٍ، ونتيجة الخبرات والتمرينات اللغوية يدخل قاموسه اللغوي كلمات وتركيب جديدة ويصبح باستطاعته تفهم واستخدام كلمات ورموز لغوية جديدة لم يسبق له تحصيلها.

1. ففي عمر السنة والنصف تقريبا يكون النمو الذهني سريعا. مما يساعد على تكوين نقطة انطلاق للبنية الادراكية والعقلية عنده.
2. وفي سن الثانية نلاحظ وظيفة أساسية أخرى في تطور أنماط السلوك اللاحقة، هي القدرة على تصورات.
3. أما بين الثالثة والرابعة فنلاحظ أن هناك فوارق بين الأطلاق لا تتأثر بالعامل الزمني فقط، بل أن هناك أيضا الذكاء والمخزون اللغوي السابق، إضافة إلى ما اكتسبه من خبرات وتأثر بالبيئة ثقافيا واجتماعيا مع الأخذ بعين الاعتبار نموه الجسمي والعقلي ، ففي هذا العمر لا يؤدي النمو وحده إلى بلوغ السمات الذاتية للطفل الحد المطلوب. فالنمو والاكتساب عاملا مكملان لبعضهما الآخر.

### مراحل النمو اللغوي.

النمو اللغوي يكون من خلال عدة مراحل مختلفة ذات علاقة داخلية بين المراحل وهي:

مفهوم المرحلة:

يرى أصحاب المدخل السلوكي أن المرحلة لا تعدو كونها مفهوم تحديدي وصفي وإن الفرق بين مرحلة وأخرى سرعة الاستيعاب وكمه ، وكم الخبرات المتعلقة ، ومن ثم يتم الانتقال بين المراحل عن طريق الإضافة التدريجية ، فكل مرحلة يكون فيها كم المفردات عدد (2) كلمة ، وتلك عدد كلماتها (20) كلمة وي بعدها مرحلة 200 أو 2000 كلمة وهكذا ... وبهذا يكون الفرق بين كل مرحلة وسابقتها في كم المفردات التي أضيفت إلى معجم الطفل.

يقرب من هذا المفهوم اتباع المدخل التكتفي الذي يرون في النمو تكتفا لقدرات الأطفال سابقة التكوين وأن اختلف الفريقان في طبيعة التحديد للمراحل، فهم يربطون بين العمر الزمني والمرحلة، ويسود عندهم الربط بين مفهوم المرحلة في مجال النضج الفسيولوجي وبين مجالات النمو الأخرى، فهناك مرحلة الطفولة ومرحلة المراهقة ومرحلة الشيخوخة ويمكن لمرحلة الطفولة أن تشمل مرحلة أكبر ومرحلة المشي ومرحلة ما قبل البلوغ ... وهكذا تميز كل مرحلة بإظهار قدرات خاصة بها أو تكشف مهارات ثمانية معينة.

**المدخل التفاعلي:** يرون بأن النمو يتم من خلال التفاعل بين العوامل الفطرية ذاتية النشأ وبين العوامل البيئية خارجية المنشأ، وتمثل كل مرحلة عنهم تميزا كميا ونوعيا عن سابقتها أو تليها ، ولا يعني ذلك انفصال المراحل، فالعلاقة بينهما عضوية تتسلخ كل مرحلة عن سابقتها، فمراحل النمو ليست مجرد إضافة تدريجية لمفردات الخبرة بقدر ما هي خطوات

تمثل ظهور تراكيب مستحددة في صورة أساليب جديدة للتفاعل مع الخبرة واستيعابها ، ولذا فإن رؤيتهم لمراحل النمو اللغوي لا تتحدد من خلال المفردات اللغوية، وإنما من خلال التبدل النوعي في مستوى فهم وإصدار التراكيب النحوية ونوعية هذه التراكيب بين الحس والتجريد، فالمرحلة الأولى هي مرحلة ما قبل المنطوقات اللغوية، والمرحلة التالية هي الكلمة الواحدة، ثم الكلمتين ثم الجملة البسيطة ثم الجملة المعقدة، بينما تتطور المفردات من الحس المجرد ومن إدراك العلاقات البسيطة إلى إدراك العلاقات المجردة. وهذا التقسيم يمكن أن يتفق مع مفهوم النمو، حيث إن التغير الذي يشير إليه النمو اللغوي يمثل إعادة التنظيم لبنية المرحلة وليس مجرد إضافة لها.

**تكوين الكلام وإعداد الطفل قبل المدرسة :**

إن امتلاك ناصية الكلام عملية معقدة فهناك عند كبير من الخصائص الفردية لتطور الكلام. وهذا يتوقف على:

أ- الحالة الفسيولوجية للطفل.

ب- سمات نفسية الطفل.

ج- ظروف التربية.

د- طابع الكلام المحيط بهم.

ويمكن تقسيم الأطفال من حيث بداية الكلام، إلى:

أ- أطفال يبدأون الكلام في وقت مبكر.

ب- أطفال يبدأون الكلام في وقت متأخر.

ج- أطفال يبدأون الكلام في وقت متأخر كثيراً وهذا يشير القلق لدى الوالدين.

ويمكن أن نقول أن عملية الكلام تتكون بصور مختلفة ومن الأمثلة - ما يلجأ إليه الوالدان في الذهاب إلى الأطباء في أبنائهم ، والطفل الذي يمتلك جهاز نطق سليم وجهاز سمع سليم لا بد أن يتكلم - وتطور عقلي سليم ، وربما أن لطابع الحجل دور في عدم التكلم حيث نجد الطفل يفهم ولكنه لا يتكلم.

وعملية الكلام تحتاج إلى:

أ- معرفة الكلمات.

ب- إرادة الطفل للحديث.

ج- على الوالدين تنظيم ومراقبة عملية الكلام.

- د- التزام حد الوسط في الكلام.
  - هـ- عدم إجهاد الطفل في الحديث ومراعاة الفروق والخصائص الفردية.
  - و- مراعاة الوالدان إدقة اللفظ وصحة التشديد وزيادة رصيد الكلمات.
  - ز- مساعدة الطفل في إدخال الكلمات والتعبير الجديدة وربطها بشكل منطقي.
  - ح- تدريب الطفل على عرض أفكاره.
- بعد دخوله المدرسة وهو التنمر الأول في حياة الطفل، وهنا يتقبل من الطفولة المبكرة إلى الدراسة المنظمة. ونلاحظ اعتماد الطفل لتقبل المعلومات ونُصَح:-
- أ- تسير الحياة للطفل بما يتفق وقدراته.
  - ب- تحديد المعارف التي يجب أن تقدم للطفل في هذه المرحلة.
  - ج- تحديد المعارف التي يجب أن تُحجب عن الطفل.
- نظرة الآباء إلى التعليم:**
- وفي هذا الموضوع تبرز عدة أمور يجب مراعاتها ومنها:-
- أ- هل الطفل قادر على مراقبة التعليم.
  - ب- أن يراقب الطفل بشكل منطقي.
  - ج- هل يستطيع الجلوس بهدوء.
  - د- هل الشعور بالروح الجماعية متطورة عنده.
  - هـ- هل يستطيع أن يخدم نفسه بنفسه.
- ومن الأمور التي تساعد الطفل على النمو اللغوي:
- أ- تحيين الحواس- تعريض الدماغ إلى كثير من الرؤية والسمع.
  - ب- التطور الحسي يؤدي إلى التطور العقلي.
  - ج- إيقاظ حب المعرفة لدى الطفل.
  - د- تشجيع الطفل على رؤية خصائص الأشياء واكتشافها.
  - هـ- تربية الطفل على حب المعرفة.
  - و- تعليم الطفل الإصغاء.
  - ز- التركيز على النطق الصحيح.
  - ح- تعليم الطفل- لسمع والإصغاء - وسائل ويفكر.

الوحدة الأولى

---

## أساسيات التربية اللغوية

بعد دراسة هذه الوحدة يتوقع تحقيق المخرجات التالية:

- 1- يذكروا العناصر التي تتكون منها اللغة وأهمية كل عنصر من هذه العناصر في البناء اللغوي
- 2- يبينوا وظائف اللغة العربية المتعددة في اتصال التلاميذ بمجتمعهم والتكيف معه.
- 3- يشرحوا أسس تعليم اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.
- 4- يتعرفوا على الاستعداد لتعلم اللغة والعوامل المؤثرة فيه.
- 5- يوضحوا أهمية بناء استعداد لتعلم اللغة العربية.
- 6- يطبقوا أساليب تنفيذ برامج تنمية الاستعداد لتعلم اللغة العربية.
- 7- يذكروا مراحل النمو اللغوي لدى الأطفال وعلاقتها بعناصر ومكونات اللغة.
- 8- يوضحوا العلاقة بين نمو لغة الطفل وجهازه النطقي و مستواه المعرفي.
- 9- يربطوا اللغة بالمواد الدراسية الأخرى.

## الوحدة الأولى

### أساسيات التربية اللغوية

#### مفهوم اللغة:

اللغة: المن، وأصلها لغوة فحلّوها وأوها، وجمعوها على لغات كما جمعت على لغون، واللغو: التلق. يقال: هذه لغتهم التي يلقون بها أي يتلقون بها، وربما كانت لفظة .. لغة، مأخوذة من لفظة.. لوغرس، اليونانية ومعناها كلمة (السيد، 1980، 11).

واللغة في الاصطلاح: نظام عرقي مكون من رموز وعلامات يستغلها الناس في الاتصال ببعضهم البعض، وفي التعبير عن أفكارهم أو هي الأصوات التي يحدّثها جهاز النطق الإنساني، وتدرّكها الأذن فتؤدي إلى دلالات اصطلاحية معينة في المجتمع المعين، واللغة بهذا الاعتبار لها جانب اجتماعي وآخر نفسي (رجب، 1998، 16).

واللغة بشكلها الظاهر منظومة من الرموز الصوتية أو المكتوبة التي ترمز بها إلى المعاني والأفكار تتفاعل بواسطتها أفراد المجتمع الإنساني، ويستخدمونها في أمور حياتهم وبها يتم التواصل والاتصال والتفاهم بين الناس، ونقل ثقافة الأبناء والأجداد إلى الأجيال القادمة، واللغة الصوتية لا بد من وجود التشكيل والمخاطب معاً في نفس الوقت كي يتم التواصل والاتصال ولكن ذلك لا ييسر دائماً لذلك اضطر الإنسان إلى اختراع طريقة أخرى في حالة بعد المسافة أو الزمن فلجأ إلى الرسم، ثم اخترع الكتابة.

والشائع لغة هي أنها صورة تعكس الفكر ووسيلة للتعبير عن المعاني والأشياء وتوصيلها أو تبادلها، فقد عرفها هنري سويت) بأنها التعبير عن الفكر عن طريق الأصوات اللغوية، وعرفها العالم الأمريكي (سابير) بأنها وسيلة لتوصيل الأفكار والانفعالات والطلبات عن طريق نظام من الرموز التي يستخدمها الفرد باختياره (عبد الحليم، 1990).

ويرى شولتز أن اللغة العربية هي مفتاح اللغات السامية، ويرى البعض أن البدر العرب كانوا أول من تكلم باللغات السامية، وقد دلت اكتشافات مدينة أوغاريت الكنعانية أن العربية هي المرجع والمصدر والمقياس الحقيقي للتعرف على اللغات السامية (مغضوب، 1982).

## أهمية اللغة.

تعتبر الأمم بلغاتها فهي رمز كيانها، وعنوان شخصيتها، ومستودع تراثها الحضاري والثقافي والعقائدي، وملاك وحدتها القومية، وأمل غدها المشرق.

ويمكن أن نلخص أهمية اللغة العربية في:-

- تعد وسيلة نتلقى بها المعارف وأداة يتم بها تفاهم المواطن مع أبناء جنسه في مشارق الأرض ومغاربها، ونساقطة يظل منها على بيته ومجتمعه، وسيبياً يوصله بالحياة في حاضرها وماضيها. وأن ردود العقل المتواترة للتعامل الإنساني تشكل سلوك جمعي يعين التعرف على هذا العقل الجمعي بكل طقوسه وأماطه.

- تعد مقوماً رئيسياً من مقومات القومية العربية ومحوراً رئيسياً تدور حوله كل أركانها، حافظت عليها من التبدد والتفكك، وجمعت بين أبنائها، ووحّدت صف العرب وربطت بعضهم ببعض سياسياً وثقافياً واجتماعياً.

- يعد النجاح بها من شروط النجاح في الحياة، والقدرة على التأثير في الآخرين.

- أنها من أهم وسائل الارتباط الروحي وتكوين اتجاهات وأفكار مشتركة بين أفراد المجتمع، فقد تختلف مجموعات من الدول في البيئة والجنس، والدين والعادات وغير ذلك من الفوارق الاجتماعية والاقتصادية، ولكنها تظل متحدة متماسكة إذا كانت لغتها واحدة، يظهر ذلك في الدول العربية، وعند الإنجليز والأمريكيين الذين تفرصت الدول الاستعمارية على نشر لغتها في أكبر رقع في العالم لأننا نكتب بهذا الغزو الثقافي قلوباً وميولاً لا ت حصل عليه بطريقة العنف، والغزو المادي العسكري.

من ذلك نبرز أهمية اللغة في معرفة السلوك الإنساني يمكن أن يكون لها قيمة كبيرة في محاولة فهم ومعالجة ظروف الوجود، وأيضا المساعدة على فهم الشخص لنفسه، ولأعماله، ولخواطره، وعواطفه وآماله.

- تعد السجل الحي الحضاري لحضارة عربية عريقة لا تملك أن تقطع الواصلة بين هذه الحضارة وواقعنا الراهن، ولن تصمد حضارة جديدة أمام التيارات الفكرية والثقافية في العالم المعاصر ما لم يكن لها سند واتصال وثيق بأصول حضارية عريقة كذلك التي نسم بها العرب في تاريخهم الطويل.

- من ذلك فاللغة أداة للتعبير من خلال عرضها للأفكار والانفعالات والمكتوب منها يعد أداة لتسجيل الخبرات والتجارب والأفكار والمشاريع.



- تعطي القدرة على من يملك حاجتها على التوجيه وتغيير اتجاه من يتوجه إليهم بالخطاب، فالكلمات المختارة فعل السحر في النفوس، فهي كل مجتمع بشري كلمات تفتح مغاليق القلوب، وألفاظ تطلق القوى من عنائها (عبد القادر، 1991: الخطيب، 1991: فضل الله، 1998).

### وظائف اللغة.

يستغل الإنسان اللغة في كل أمر من أمور حياته ومع ذلك فإن أهمية اللغة لا ترجع إلى كثرة استعمالها بقدر رجوعها إلى الوظائف التي تحققها، وعلى الرغم من تعدد وظائف اللغة في حياة الفرد والمجتمع إلا أننا نحصر منها الوظائف الرئيسة التالية :-

أولاً: أداة تفكير: وقد ثار جدل حول قضية هل اللغة ضرورية للتفكير بحيث لا يستطيع الإنسان أن يفكر بدونها؟ أو أنها غير ضرورية بحيث يستطيع الإنسان أن يفكر تفكيراً مجرداً من الألفاظ والجمل والعبارات ولا يحتاج إلى اللغة إلا حينما يرغب في التعبير عن أفكاره.

هذا يُجمع غالبية العلماء أن هناك صلة قوية بين المعاني والألفاظ أو بين الصور الذهنية، والصور التعبيرية، بحيث لا يمكن العقل بين المعاني والألفاظ فكل لفظة تحمل في طياتها شحنات من المعاني لا تنفصل عنها، ولا يستطيع الإنسان أن يفكر إلا بلفظ، ولا بلفظ إلا يفكر، وكل فكرة تشرق في الذهن تظل غامضة عائمة غير واضحة يعوزها الضبط والتحديد حتى نصفها في قالب لفظي يحددها ويعبر عنها وأن هناك توافق بين التفكير واللغة من حيث أن ما يفهمه الإنسان مرتبط بمحصوله اللغوي، أي أن المقدار الذي يستوعبه الإنسان من الألفاظ والكلمات يدل على المستوى الفكري الذي ارتقى إليه، وكذلك ترتبط قدرة الإنسان على التعبير بمقدار ثروته اللغوية، واللغة تتدخل في تحديد وتركيب أنماط الفكر في المجتمع الذي تسود فيه سواء أدرك الناس ذلك أو إن لم يدركوه. فالتناس خاضعون إلى حد كبير برحة اللغة. وأنه لمن المسلم به حالياً لدى جل العاملين في ميدان علم نفس اللغة أن العلاقة بين اللغة والفكر علاقة وثيقة، فعندما تقول بأن اللغة تؤثر في الفكر أو أن الفكر يؤثر في اللغة لا نقصد أنهما شيان مختلفان تمام الاختلاف ويؤثر أحدهما في الآخر (عبد القادر، 1991: الحمداني، 1982).

وكما سبق أن ذكرنا عن كون اللغة ظاهرة إنسانية لأن الإنسان وحده هو الذي يضع نشاطه العقلي في رموز لغوية، وبين لغات البشر على اختلافها عناصر متشابهة أو عموميات،

لأن البشر الذين يتحدثون بهذه اللغات متشابهون في إدراكهم لما يحيط بهم أي أنهم يعمدون العالم المادي بطرق متشابهة في جوهرها، وهذا يعني أن لدى البشر عموميات فكرية .

ثانياً: أداة تعبير: تتعدد وسائل التعبير التي يستخدمها الإنسان فمن وسائل التعبير وأدواته الضحك والصرخ، والغناء والرقص، أما اللغة نطقاً وكتابة فمن أرقى وسائل التعبير، بما تمكن من التعبير عما يبهجنا أو يقلقنا، وعما نحتاج إليه ونطلبه، وعما نحتاج إليه ونطلبه، وبها يعم اتصال الإنسان بغيره اتصالاً يمكنه من الحصول على بعض ما يريد.. فالتناس فاعمون إلى حد كبير لرحمة اللغة التي يتحد بها أداة ووسيلة للتعبير ن فعالماً الواقع أو لحقيقة يرتكز إلى حد كبير بطريقة لا شعورية على العادات اللغوية الجماعية (عبد الحليم، 1994) .

ثالثاً: أداة اتصال: وفهام: ويتم الاتصال بين المتحدث والمستمع والكتاب بالقارئ باللغة، وكذلك يتم الاتصال والتفاهم بين الأجناس البشرية والدول باستخدام اللغات، وتعد اللغة أهم وسيلة توصل إليها الإنسان للاتصال بالعالم ويستطيع الإنسان باللغة أن يعيد وينقل للآخرين ما لديه من أفكار ومعلومات ولا يستطيع الإنسان على المستوى الفردي أن يستغني عن اللغة لأنها وسيلة للاتصال بأفراد الجماعة لفضاء حاجاته اليومية، والاطلاع على ما يجري في المجتمع من حوله من أحداث وتطورات والإفادة من خبرات الآخرين، وعلى مستوى المجتمع فهو يحتاجها للاتصال بأقراده وربطهم ببعض.

رابعاً: أداة تسجيل: وحفظ للتراث الثقافي والحضاري وأسمراؤه: حيث يتم عن طريق الله تسجيل خبرات وتجارب وأفكار الآخرين ، فباللغة استطعنا أن نلم بأفكار العلماء والشعراء والكتاب. وبها تنتقل أفكارنا وخبرتنا إلى الأجيال اللاحقة، ولولا اللغة لضاعت معاني قديمة وفقدت الحضارة الإنسانية سمة التواصل وبذلك تكون اللغة عاملاً من أهم العوامل حفظ التراث الثقافي والحضاري.

وأن اللغة هي الجسر الذي تعبر عليه الثقافة عبر الأجيال بالإضافة إلى أنها تحفظ بالتراث والتقاليد الاجتماعية جيلاً بعد جيل، إذ أن كل كلمة تحمل في طياتها خبرات بشرية ولولا لغات الأقدمين لما عرفنا شيئاً عن خبراتهم فاللغة تحفظ التراث وتنتقل الحضارة، ولهذا كانت لغات الأم الحية حية مثلها ولغات الأمم الميتة ميتة مثلها، ولو كان أهلها يروحوون ويحيثون (السيد، 1980).

### الوظائف الاجتماعية للغة:

لقد سبقت الإشارة إلى أن اللغة مهمة جداً في تحقيق التواصل بين البشر فتحترم اللغة لتحقيق الوظائف التالية :

- استعمال اللغة في المراسيم الاجتماعية : ويتجلى ذلك باستعمال صياغات لغوية معينة في المناسبات الاجتماعية ، فعند تلتقي بشخص نعرفه نقول "مرحباً" وتقضي أشكال التحية التي تلقى أو أشكال المجاملة التي تستعمل معلومات أخرى للسامع سواء كانت هذه المعلومات مقصودة أو غير مقصودة فمنها نستطيع أن نحد الفئة التي ينتمي إليها الفرد في المجتمع إذا كنا نعرفه من قبل .

وقد أحصى العالم البرت الوظائف الاجتماعية للغة فيما يلي:-

- أنها تجعل للمعارف والأفكار البشرية قيمة اجتماعية ويرجع ذلك إلى كون الإنسان يستخدم اللغة بقصد الدلالة على أفكاره وتجارب.

- أنها تحفظ بالتراث الثقافي والتقاليد الاجتماعية جيلاً بعد جيل.

- أنها تعين الفرد على ضبط سلوكه وتكيفه حتى يلائم هذا السلوك تقاليد المجتمع وسلوكه، وذلك باعتبارها وسيلة لتعليم الفرد.

- أنها تزود الفرد بأدوات التفكير، وما كان للمجتمع البشري أن يصل إلى ما هو عليه بدون التعاون الفكري لتنظيم حياته. وبهذا تعد اللغة واحدة من أهم دعائم قيام المجتمعات، ذلك أنه لكي ينظم الأفراد في جماعات فلا بد أن يكون هناك قدر معين من التضام العام واتفاق على أهداف هذه الجماعات وتحديد وسائلها لتحقيق هذه الأهداف أو اللغة هي الوسيلة لتحقيق الاتفاق العام بين الجماعة، وتتصل العادات والتقاليد والمهارات عن طريق اللغة، أي أن انتقال اللغة إذا نتج عنه اتصال فإنه يمكن تكوين الجماعات وتنظيمها وتوجيهها وكذلك استمرارها.

هذا ومن أهم وظائف اللغة كما أشارت أغلب المصادر والدراسات من حيث إعطاء المعلومات والحصول عليها بالإضافة إلى التعاون والسيطرة على البيئة والإقناع حيث أن هناك كثير من السلوك اللغوي الذي يبدو وكأنه نبرع بالمعلومات إلا أنه يستهدف السيطرة على سلوك الآخرين 'هذا ما تفعله الإعلانات التجارية أو وسائل الدعاية السياسية، ونظير الوظيفة الإقناعية للغة في كثير من المناشط اللغوية، فلا تخلو المرافقات العلمية من وظيفة إقناعية بنظرية علمية معينة أو نقبضها، بالإضافة إلى دورها في الحفاظ على التراث وإجراؤه

الطفوس الدينية بالإضافة إلى التعبير عن الانفعالات وحل المشكلات (الحمداني، 1982؛ شرف، 1980).

## تعلم واكتساب اللغة

### الشروط الخاصة لاكتساب اللغة:

1- الشروط العضوية والعصبية ، ثمة محارب كثيرة ودراسات حية لوظيفة النظام العصبي للإنسان ولبيئته لا توضح كيف تنمو الكفاءة اللغوية للطفل المولود حديثاً، وأعتراض مدرسة تشومسكي الآلية اللغوية الفطرية . ومثله ميك نيل 1966- على مبدأ اكتشاف الطفل لمراتب النحو لدى الكبار وذلك من خلال معرفة جداول النحو ومبادئه يعد هذه المسألة عن إمكانية الفحص العلمي، ولا توجد نظرياً حدود لاكتساب اللغة فأني طفل يمكن أن يتعلم أي لغة بل يمكنه أيضاً أن يتعلم أكثر من لغة في وقت قصير غير أن هذا باستمرار - وكما تثبت عملية اكتساب لغات عدة- انطلاقاً من اللغة الواحدة فقط عن طريق الاحتكاك الاجتماعي ، كما أن حقيقة كون البلوغ حتماً زمناً لاكتساب لغتين لا تتم بعده عملية اكتساب اللغة بشكل كامل ولا سيما فيما يتصل بالجانب اللفظي - الصوني - يجب أن تبقى نسبة جنأ . وعكس هذه الحالة معهود أيضاً كان يتعلم كثيرون لغة أجنبية في مرحلة الطفولة ولكنهم لا يتحدثون من غير نبر خاص يميزهم من أهم اللغة الأصليين حتى ولو عاشوا بين أهل هذه اللغة.

2- الشروط الفكرية والاجتماعية :- لا يكشف الطفل من غير بنية لغوية أي لغة فالطفل يكون في البداية سلبياً في الإسهام في لغة المجموعة التي ينتمي إليها ثم يغدو نشيطاً في عملية التبادل اللغوي لمجموعته، يدعم اكتساب اللغة في مراحلها الأولى من خلال الاتصال المنتظم بين الأم والطفل ومن خلال ربطه من المكونات الحسية لدى الطفل من حيث الرؤية ، السمع والحركة.

3- يحدث التبادل اللغوي في سياق اجتماعي تسود فيه أيضاً نماذج سلوكية مشروطة اجتماعياً وفكرياً، وعملية اكتساب اللغة ليست مجرد مطابقة لطريقة اللفظ والنحو وللمفردات في اللغة بل إنها أيضاً في الوقت نفسه اكتساب سلوكيات جديدة مرتبطة بمالة اجتماعية ما ترجع هذه العملية إلى قدرة الإنسان الاتصالية والتبادلية في إطار اللغة (جعة، 1991).

### دور المحيط هي اكتساب اللغة.

من المسلم به أن الطفل يكتسب اللغة عن طريق المحاكاة، محاكاة من حوله على الرغم من أن ثمة، أيًا يقول أن الطفل لا يقلد إلا نفسه وبخاصة في فترة المناغاة، ولكن للتقليد الدور الأكبر في تعلم اللغة، وهذا التقليد يكون ناقصاً في البداية إذ أن الطفل يذرك الأشكال الصوتية أول ما يتركها بصورة تركيبية غامضة وهو لا يستطيع فهم كل مقاطعها وصور اتصالها، ويعيد النطق بها صورة أكمل فأكمل إلا بالعادة والتمرين، وإذا نحن اعترفنا بأهمية التقليد في تعلم اللغة فلا بد لنا عند ذلك من الاعتراف بأهمية لغة الحديث لدى من يحيطون مباشرة بالطفل (السيد، 1980).

هذا ويجري تعلم السلوكيات المشروطة لغوياً واجتماعياً وفكرياً من خلال إشارات المحيط في ظرف اجتماعي يعرف فيه الطفل كيف يتعلم استعمال اللغة وفق القواعد المعيارية المعروفة في ذلك المجتمع، وفي الوسط الاجتماعي والفكر للمجموعة شخصياً كان ذلك أم أسرة يسمع الطفل بادئ ذي بدء الخصائص الصوتية والمعجمية والأسلوبية والتركيبية للمتحدثين الذين يعيش معهم هذا يعني أن يواجه لغة ذات خصائص فردية لا يتعامل مع وسيلة الاتصال الخاصة بالجماعة اللغوية كلها- وق أثبتت الدراسات العلمية أن لغة المحيط (الوسط السري، رفاق اللعب لها تأثير كبير في اكتساب الطفل للغة وثمة ارتباط كبير بين درجة الإثارة اللغوية وكثافتها من قبل الأهل وبين القدرة على الاكتساب والسرعة في ذلك، فاطفال دار الأيتام مثلاً يظهرون غداً لغوياً أقل من أطفال يعيشون مع أسرهم كما أن الأطفال التوأم يسهلون في النمو بعد الأطفال الذين يولدون جدين (جمعة، 1991).

### كيف تكتسب اللغة.

يصدر الإجابة عن هذا السؤال اتجاهات نظريات متصالحان:-

1- الاتجاه السلوكي.

2- الاتجاه الفطري.

### الاستعداد السلوكي-

من الصعوبة بمكان في النظرية السلوكية كما عرض (هورمان 1970) إثبات تقوية سلوك حاصل من خلال تجربة (محاولة) وخطأ للنظرية الذاتية / الخاصة بدراسة نفسية الأنا-فان الطفل يكتسب القدرة على إنتاج كلمة معينة عن طريق السماع في حالات ومواقف مقبولة أما المحاضر الثاني في أثناء ذلك فإنه يتجلى في رغبة الطفل في تقليد الكلمة

المسموعة وفي معاشته لرضي - ذاتي - راحة نفسية - إبان عملية التعلّم . والمواقف التي يتم فيها الفهم اللغوي من غير أن يكون هناك إنتاج لغوي لا تؤيد هذه العملية في اكتساب اللغة. ومن جهة أخرى لا يمكن أ، بقلل من أهمية التقليد فهو ضروري جداً لفهم الرمز اللغوي ولاكتساب الصوتيات فضلاً عن ضرورته لتعلم المفردات اللغوية.

### الاستعداد الوراثي:

لا تفهم النظرية الوراثية في آلية اكتساب اللغة بأنها تعلم عادة بل هي انتظار القدرات اللغوية الوراثية ونوسعها وبناءً على علم النحو التوليدي يمتلك الطفل جهاز تنظيم ظهرت قدراته في الكليات اللغوية (Universalize). إن الحلول حول الفطرية والتجريبية في مسألة تعلم اللغة تبرز إمكانية حله من خلال فرضيات قريبة من الواقع فقط تستبعد حالات غير طبيعية وترتبط بين وجهات نظريات مختلفة، واعتماداً على (لينبرغ) عدم ما يلي وراثياً فقط : طرق التصنيف - الطريق العامة لعملية اللفظ - / التصويت / وبه يمكن ذلك لا يمكن عد أي إثارة لغوية وراثية أما العمليات التي تتطور وفق البنية المحققة للغة الطبيعية فيمكن أن تعد حقائق من نوع وراثي متميز لطبيعة الإنسان البيولوجية، والتجربة تثبت أن الأطلاق يكشفون في حديث محيطهم نمطاً لغوياً يقدونه من خلال الحديث المسموع له أهمية كبيرة في ذلك (جعة، 1991) .

4- التقارب بين الاتجاهين: إن دعاء النظرية الوراثية لم يراعوا حقيقة حتمية الارتباط بين قضية الكفاءة اللغوية الخاصة بالإنسان وبين قضية التكيف الاجتماعي والفكري وبين التطور الكامل للطفل ، وعموماً ينبغي أن تعد المناقشات التي تدور في مجال الوراثة والتجريب نظرية وذلك بشكلها الحالي نظراً لعدم توفر حقائق ثابتة لصالح هذا الموقف أو ذاك. وتجدد الإشارة إلى أن الدارس في مناقشات الوراثة التجريبية لم يراع نظرية القارب للعالم (Stem) هذه النظرية التي بسطها جامعة لكلا الاتجاهين وذلك عام (1941) فانيت: "إن التطور النفسي ليس مجرد إتاحة الفرصة أمام الخصائص الوراثة بالظهور وكذلك ليس مجرد استبدال للمؤثرات الخارجية بل إنه نتاج عملية تقارب الاستعدادات الداخلية مع شروط النمو الخارجية . فان ستيرن يعد النمو اللغوي ثمرة للتوافق بين التعابير اللغوية النافذة إلى الطفل من محيطه بصورة مستمرة وبين حاجاته اللغوية وكذلك بين كفاءاته الخاصة به.

## تعلم اللغة.

إن التعلم اللغوي للغة يمر بمراحل عدة هي التالية :-

أ- الأحاسيس السمعية : يبدأ بالأحاسيس الحسية التي ترتبط تدريجياً فيما بينها حتى تكون نواة الأحاسيس السمعية - اللغوية.

ب- منذ الولادة وعلى امتداد المرحلة العلائقية ( تعلق الطفل بالأم ) فإن الأحاسيس السمعية تأخذ أشكالاً أخرى وتتضمن سماع نغمات وإفغاعات أصوات الأم أو الأب ، وأيضا الأشخاص المحيطين بالطفل، وهذه الأحاسيس السمعية ترتبط تدريجياً بعد لا يخصص من الأجهزة العلائقية المتكونة في هذه المرحلة ، وأثناء هاتين المرحلتين كما في مجمل المراحل الملاحظة، هناك تدخل من قبل ودود الفعل الانعكاسية التي لا تلبث أن تتمايز من طفل لآخر حتى يصل الطفل إلى تكوين ارتكاسه الخاصة به.

ج- من خلال الروابط البصرية مع الأشكال السمعية - الصوتية المترابطة بالإشارات والإيماءات وأيضا من خلال أشكال وحركات وأحداث الأشخاص الذين يراهم الطفل ويسمعهم.

د- من خلال التوثيق التعزيزي لتعبير الطفل واصطلاحاته الصوتية الخاصة به (لغة الطفل الخاصة) والتي تتطور باطراد. وهذا التوثيق التعزيزي يكون بالطبع ذا علاقة أكيدة بمختلف أنواع المزاج والعلاقي ولكنه ذو علاقة أيضاً بمختلف أنواع التمثلات.

هـ- وهي مرحلة الانتقال من اللغة المحكية إلى اللغة المكتوبة ، وهذا الانتقال يجعل الوضع أكثر تعقيدا فهو يقتضي تنظيما جديداً بين الأشياء والكلمات مما يستدعي مساعدة أجهزة حسية - حركية جديدة (النابلسي، 1996) .

## كيف يتعلم الأطفال اللغة.

إن الطفل في أيامه الأولى يخرج أصواتاً غامضة ذات دلالات تفهمها الأم المحنكة فتستجيب لها حسي الدلالة التي تفهمها ، ثم يبدأ عند الطفل نوع آخر من التعبير الصوتي أطلق عليه العلماء اسم المناغاة. وهذه المناغاة هي المادة الأولية التي تبنى عليها لغة الطفل في المستقبل. ثم يبدأ الطفل في تقليد أصوات الكبار بعد أن يستمع إليهم ويرى ما يحدث في وجوههم وشفاههم وأفواههم من حركات ، ويلاحظ أن أنواع الأصوات التي يخرجها الطفل أثناء الخمسة عشر شهراً الأولى متعقدة جداً، وقد قدرها الباحثون المختلفة بما يقرب من مائتي نوع. ومضى هذا أن لدى الطفل بطبيعتها خامات النطق ولديه بين الخامات ما

يصلح لأي لغة موجودة وما عليه إلا أن يتقني من بين هذه الخامات ما يصلح لبناء لغة أهله وبخاكي الطفل بالتقليد انطلاقاً من الثانية من عمره ما تنطق به أمه وأبوه فهو يردد ألفاظاً بسيطة سهلة مثل 'إماماً' و'باباً' إذن لا بد أن يبدأ الطفل بسماع بعض الكلمات والعبارات التي تتيح له أن يتطلق في عملية اكتساب اللغة أو في عملية تعلمها هذا وتشكل العلاقة الإيجابية بين الأهل، الطفل أو بين المعلمة والطفل في الحضنة والروضة أهم شرط لقيام المحاكاة الناجحة، فهذا التمييز الإيجابي يدفع الطفل إلى تكرار اللفظة المعززة وتعلمها بالتالي بفعل هذا التكرار، ومع إيماننا بأهمية اكتساب الطفل للغة عن طريق المحاكاة، والتقليد والتكرار إلا أننا نؤيد في نفس الوقت ما حب الله به الطفل من استعداد ذهني فطري غريزي يوجهه إلى اكتساب اللغة فالطفل يتمتع بمرور الأيام على اكتساب عدد هائل من العبارات التي يتوصل إلى فهمها، واستعمالها، ومن غير المتصور أنه اكتسب هذه اللغة والعديد من العبارات عن طريق كلمة لها فلا قدرة للذاكرة أصلاً على أن تحفظ هذا العدد من العبارات وأن تستعملها بمخالفاتها، أضف إلى ذلك أن الطفل بدءاً من الخامسة من عمره يتوصل إلى أن يولد عبارات جديدة مبتكرة لم يكن قد سمع بها أو نطق بها من قبل إطلاقاً وبجانب المحاكاة والتقليد نجد الطفل يقوم بصورة لا واعية بصياغة ما يشبه الفرضيات حول الكلمات والعبارات: ينطق هذه الكلمة بطريقة معينة، وتتركب هذه العبارة بطريقة محددة، ويتحقق الطفل من صحة الفرضيات أو عدم صحتها من خلال مقارنة ما يصدر عنه من كلام بلغة الراشدين من حوله، وحين لا تتطابق هذه الفرضيات مع لغة الراشدين يسمى الطفل إلى تعديلها. هذا ولا تنمو أجزاء الكلام عند الطفل نسبة واحدة فهو أولاً ينطق الأسماء ثم الأفعال بعد ذلك تكون مرحلة جديدة وهي النطق بالجملة لكن كل كلمة مفردة تحمل معنى الجملة وعندها يقول 'أكل' معناها أريد أن أكل. والجملة التي ينطقها الطفل عبارة عن عدد من المقدرات توضع جنباً إلى جنب بنظام بسيط (أحمد، 1991).

### الاستعداد اللغوي وأهميته لتعلم اللغة

لا بد من مراعاة أهمية استعداد الطفل لتعلم اللغة المكتوبة، حيث أن دفع الطفل لتعلم هذه اللغة دون أن يكون مستعداً لها، شأنه كشأن دفع الطفل لتعلم أي موضوع أكاديمي لا يكون مستعداً له، وأنه إذا كان ذلك يكون كل ما تعلمه الطفل في هذا المجال عرضة للنسيان السريع، وقد يسمى بالنمو العقلي للطفل في حالات ليست بالقليلة وقد يؤدي إلى تأخره العقلي وقد يدفع مثل هذا التعلم الطفل إلى النفور من اللغة المكتوبة وكراهية لها وقد



يعلمهم ذلك على نفوره للتعلم المدرسي وكراهية له، وقد يؤدي ذلك إلى رسوب الطفل في تعلمه المدرسي في المستقبل، وأخيراً تسريه من المدرسة (عبدالله، 1998).

### تعليم اللغة المكتوبة،

لقد كشفت مشاهدات الأطفال عن أنهم لا يفهمون في كثير من الأحيان اللغة التي نستمعها في محادثتهم إنشاء تعليمهم اللغة . وحتى يمكننا أن نتواصل معهم ، ويمكنهم أن يتواصلوا معنا بشكل فعال في تعليمهم اللغة لابد من مساعدتهم على فهم الكلمات التي نستمعها في التحدث معهم في هذا المجال : مثل الكلمات حرف ؟، كلمة ، صوت، وأسماء الحروف، ويمكن أن يتعلم الأطفال اللغة المستعملة في التحدث أثناء تعليم اللغة المكتوبة بالطريقة نفسها التي يتعلمون بها أي مظهر من مظاهر التعلم الأخرى أو أي مظهر من مظاهر اللغة الأخرى، وذلك عن طريق سماع هذه اللغة أثناء استعمالها، مثال ذلك أثناء لعب الطفل بالحروف المقصودة يمكن للمعلمة أن تعلق على ذلك بقولها: جع الحروف التي وضعها هنا معاً تسمى حروف ( باه ) ويلفظ كل منها بالصوت (ب) إذا كان ساكناً ومراعاة جمع حالات الحرف.

أيضاً عند كتابة اسم الطفل على عمل في الحديقة ، يمكن للمعلمة أن تذكر الحروف كما هي مكتوبة (أن من)، وتقول هذه (أنسى).

كذلك قبل أن تبدأ المعلمة بقراءة قصة يمكنها أن تشير إلى الكلام المكتوب على صفحة عنوانه.

يمكن أن تطلب المعلمة من الأطفال أن يتحدثوا عن الأوجه المختلفة للغة المكتوبة، ونسبها، وكذلك يمكن أن يجلس مع طفل صغير ينظر في كتاب مصور وتطلب منه أن يتحدث عن الصور المختلفة ، وأن يذكر أسمائها ، ويمكن أن يستخدم الأسلوب نفسه في طفل ينظر في كتاب فيه حروف هجائية ونسأله ما اسم هذا الحرف؟ من ذلك لابد أن نتأكد المعلمة أنه لدى الطالب معرفة . وأنه بعد اكتساب خبرات كثيرة من هذا النوع يتعلم الأطفال اللغة الضرورية للتحدث عن اللغة المكتوبة ( عبد الله، 1998).

### من أساليب تنفيذ برامج الاستعداد اللغوي

لقد اعتبر بعض الباحثين أن كلام الكبار الموجه إلى الصغار أشبه ما يكون بـ الدروس اللغوية والتي تعتبر من الأساليب القائمة في برامج الاستعداد اللغوي 'ولاحظوا أن هذه الدروس على ثلاثة أنواع:-

## 1- دروس في المشاركة في الحديث:

فالكبار يحاولون أن يَدْرِبوْا الأطفال على أمرين : الانتباه إلى ما يقال لهم والإجابة عن الأسئلة التي توجه إليهم ، ويعملون على تحقيق الهدف الأول بجذب انتباههم بشئ الطرق عند الحديث إليهم ، من هذه الطرق رفع درجة الصوت، والخمس، وذكر اسم الطفل (بدلاً من ضمير المخاطب)، واستعمال عبارات مثل: انظر ، ولمس الكتف أو الرأس الخ. يعمل الكبار على تحقيق الهدف الثاني ، وهو تدريب الصغار على الإجابة عن الأسئلة التي توجه إليهم ، بأن يسألوا ويحيوا عن الأسئلة ، يسأل الكبير، مثلاً، "أين الكرة ؟" ثم يتناول الكرة قائلاً: الكرة هنا، كما أنهم يصوغون الأسئلة بطريقة تختلف عن صياغتها في مخاطبة الكبار أو الأطفال الأكبر سناً، وذلك بوضع أداة الاستفهام في نهاية السؤال بدلاً من بدايته : رأيت ماذا ؟ ، "فهيأت لي أين ؟" الخ. وقد تبين أن صياغة الأسئلة على هذه الصورة كانت ألحج في الحصول على إجابات عن الأسئلة من الصياغة العادية (عبد، 1984).

## 2- دروس في الدلالة:

كذلك ظهر أن أحاديث الكبار للصغار فيها دروس في الدلالة (تعليم معاني الكلمات والجمل)، فلتأكد من أن الطفل سيفهم ما يقال له ، فإن حديث الكبار يقتصر في بداية الأمر على ما يدور حول الطفل من أشياء ، مستعين بالنظر إليها أو لمسها أو الإشارة إليها، ويتجنبون استعمال الكلمات المجردة ، كما يتجنبون استعمال الضمائر ، ويستعملون بدلاً منها أسماء العلم أو السماء التي تقوم مقامها مثل بابا وإماما، وعندما يقع الأطفال في خطأ يتعلق بمعاني الكلمات فإن الكبار يصححونها ولكنهم لا يهتمون بتصحيح الأخطاء التي تتعلق باللفظ (عبد، 1986).

## 3- دروس في التركيب اللغوي:

أما النوع الثالث من الدروس التي يَحْتَرِيها كلام الكبار الموجه إلى الصغار ، فهي دروس في تركيب اللغة ، والكبار يقومون بهذا-كما يقومون بال نوعين السابقين من الدروس- بطريقة تلقائية عفوية ، انطلاقاً من حرصهم على لجاح الاتصال اللغوي مع الصغار، ودون وعي بأنهم يعينونهم بهذا على اكتساب قواعد اللغة، وقد ظهر أن هناك عدة خصائص لكلام الكبار الموجه إلى الصغار تساعد على تحقيق هذا:

1- البطء في الكلام.

2- قصر العبارات.

3- بساطة التركيب.

## 1- البنية في الكلام:

إن البنية في الكلام لا يعني إنقاص سرعة نطق الكلمات كما قد يتبادر إلى الذهن، وإنما يعني توقفاً أكبر بين الكلمات أو العبارات، وهناك فائدتان لهذا التوقف: الأولى أنه يحدد بداية كل عبارة ونهايتها، والثانية أنه يعطي فرصة كافية لاستيعابها وتعلم تراكيبها.

## 2- قصر الجمل:

من خصائص كلام الكبار الموجه إلى الأطفال قصر الجمل، وقط أظهرت الدراسة السابقة أن معدل الجملة الموجهة إلى الأطفال في سن الثانية أقل من أربع كلمات.

## 3- بساطة التركيب:

وقد ظهر من الدراسة السابقة أن جمل الكبار الموجهة إلى الأطفال في سن الثانية كانت بالمقارنة مع الجمل الموجهة إلى الكبار -جمل بسيطة التركيب، لا تحتوي إلا على القليل من الجمل المعطوفة وتكاد تخلو من الصلات والتكميلات.

وقد لخص البيوت خصائص كلام الكبار الموجه إلى الصغار فذكر، علاوة على الخصائص السابقة، ما يلي:

1- عدد الأفعال والصفات في هذا الكلام أقل منه في كلام الكبار العادي.

2- عدد الجمل الخالية من الأفعال أقل.

3- الجمل الطلبية (أمر ونهي واستفهام) أكثر (عبد، 1984، 35)

## مراحل النمو اللغوي عند الطفل:

سبق أن أشرنا إلى أن مراحل النمو اللغوي لا تكاد تختلف من طفل إلى آخر غير أن هناك فروقا فردية بين الأطفال تجعل من الصعب وصف التطور اللغوي للطفل على أساس السن، ولذا فقد لجأ الدارمسون إلى وصفة على أساس المراحل: مرحلة الكلمة (الجملة المؤلفة من كلمة واحدة)، ومرحلة الجملة المختصرة (وتسمى أيضاً مرحلة الجملة المؤلفة من كلمتين، رغم أن بعض الجمل في هذه المرحلة تتألف من أكثر من كلمتين)، ومرحلة الطلاقة ومرحلة الإتيقان، ولا يعني هذا أن الطفل ينتقل من مرحلة إلى أخرى انتقالاً فجائياً؟، أن هناك حدوداً فاصلة بين كل مرحلة والتي تليها، فهناك استمرار وتدرج في المراحل، ففي الوقت الذي يستعمل فيه الطفل جملاً مؤلفة من كلمتين فإنه يستمر في استعمال الجمل المؤلفة من كلمة

واحدة، وقد يستعمل جملاً مؤلفة من أكثر من كلمتين، وعندما يقال أن طفلاً ما في مرحلة الجملة المختصرة، مثلاً، فإن ذلك يعني أن معظم جملة ينطبق عليها هذا الوصف.

أولاً: مرحلة الكلمة - الجملة:

#### ١- الكلمات الأولى:

يبدأ بعض الأطفال بنطق عدد من الكلمات المفردة قبل نهاية السنة الأولى من العمر، ولكن معظم الأطفال لا يبنون باستعمال كلماتهم الأولى إلى أن يتخطون عامهم الأول من العمر، ويرى أروين 1949 أن معدل عدد الكلمات التي يعرفها الأطفال في نهاية السنة الأولى يبلغ حوالي ثلاث كلمات.

#### ب- وظائف الكلمات الأولى:

من الطبيعي أن تحمل كلمات الطفل الأولى صيغ المملوك والمقاصد التي اكتسبها الطفل خلال مرحلة ما قبل الكلام، فقد كان يستعمل الإشارات المتوافرة لديه صوتية أو غيرها للتعبير عن عدد من وظائف الاتصال والتبليغ، وتعمل كلماته الأولى بنفس الطريقة وما هي سوى امتداد للوظائف اللغوية السابقة، فهي مسميات للأشياء حوله، والحوادث التي تمر به وتعبيراً أيضاً عن حالاته المزاجية وتأمراً الكبار بتنفيذ رغباته ومسد احتياجاته، وقام ليوبولد 1949 بملاحظة سلوك طفله، ووجد بأن بعض أصوات المناغاة التي تصطنعها ابنته تصبح كلمات، عندما تربطها ابنته بحالات انفعالية معينة، فلقد وجد مثلاً أن طفله عندما تسقط لعبتها من السرير تقف وتقول "آه" وهي تؤشر إلى اللعبة الساقطة على الأرض وكأنها تأمر بإعادتها إليها، أي أن الكلمة غير متميزة في وظيفتها بحد ذاتها، وكما سنرى فيما بعد فإن الطفل بقدره قادراً على التمكن من تمييز الوظيفة حينما يستطيع أن يربط أكثر من كلمة ببعضها، وتستمر فترة استعمال الكلمة المفردة كجملة حتى نهاية السنة الثانية تقريباً، ولقد بينت الباحثان مينياك ويرهولتز أن الطفل يعتمد على التنغيم لكي يوضح وظيفة الكلمة خلال هذه الفترة، وقد قامت الباحثان بتسجيل كلمة باب عندما ينطقها الطفل لأغراض مختلفة ثم عرضت الأصوات المسجلة على مجموعة من الراشدين وطالبت الباحثان منهم تحديد غرض القول، فوجدتا بأن الكبار قادرين على تمييز أغراض الطفل الثلاثة من خلال صيغة التنغيم الذي يستعمله الطفل، فقسموهما إلى كلمة استهزائية وأخرى خبرية وثالثة بصيغة الأمر، يستطيع الطفل إذن أن يبلغ الراشدين ما يرمي إليه من خلال صيغة التنغيم للكلمة الواحدة فهو تارة يسأل هل هذا باب؟ وتارة أخرى يقول هذا باب وفي غيرها يأمر افتح الباب بفعل كل ذلك بكلمة واحدة فقط هي "باب" (أحمداني، 1982، 49).

وبالرغم من ذلك فإن الكبار لا يستطيعون فهم الجمل ذات الكلمة الواحدة وحتى الجمل ذات الكلمتين أو الثلاث فهما تاما إلا من خلال الموقف الكلي، فعندما ينطق الطفل كلمة 'باب' بصيغة الأمر وتسمع ما قال دون أن تعرف الموقف الكلي الذي قيلت فيه الكلمة، فلن نستطيع الحكم فيما إذا كان الطفل يريدك أن تفتح له الباب، أو تغلقه، أو أن تنصت لما يجري وراءه. ولكن عندما تكن واقفا أما الباب المغلق والطفل قد نهبا للخروج، ويبدأ بالأمر 'باب' فأتك تدرك من الوقت الموقف الكلي أنه يريدك أن تفتح له الباب لتسمح له بالخروج، ولكن أهم سمات كلمات الطفل خلال هذه المرحلة هي أنها تعبر عما يجري حاليًا وعندما يبدأ الطفل بتطوير قدراته اللغوية فيكتسب القواعد وتوسع مفرداته فانه يستطيع التحدث عن الماضي والمستقبل ويستطيع آنذاك أن يستعمل الحوار الحقيقي.

#### ج - شكل الكلمات الأولى :

إذا لاحظنا أصوات المناغاة نجد أنها تشكل عينة من أصوات الكلام كافة ، ولكن الكلمات الأولى لا تنقل الأصوات التي أطلقها الطفل أثناء المناغاة ، والكلمات الأولى تكون قصيرة تتألف من مقطع واحد أو مقطعين يتألف كل مقطع من ساكن وحركة ( س ح ) ، وغالبا ما تكون السواكن أمامية مثل الباء والميم أما الحركات فعلا ما تكون خلفية مثل الألف.

وترى الباحثة الأمريكية موسكويتر Mcnewitz أن أول ما يتعلمه الطفل ونظمه في كلام، هو ليس الأصوات المنفردة أو الكلمات المنفردة بل المقاطع، وتخرج أول المقاطع عندما يمسك الطفل بشفتيه ثم يطلق الهواء فجأة في مقاطع مثل با وما وفي الواقع أن هذين القطعين هما أول ما يميزه الطفل من مقاطع، لأن مخارج الأصوات اللغوية مختلفة فهي أنفية في ما وشغوية غير أنفية في با، وهكذا يميز الطفل بين ماما و بابا وهي من أولى الكلمات التي يتعلمها الطفل العربي.

وسرعان ما يسيطر الطفل العربي على الحركات الطويلة الثلاث، ولكن بما أن حدد السواكن التي ينطقها محدودة خلال السنة الثانية من عمره، فإن عدد المقاطع التي ينطقها يكون محدودا أيضا ويكررها ثانيا مثل بابا ، ماما، دادا، ببي... الخ (الحمداني، 1982).

ويقسم اكتساب النظام الصوتي العربي إلى ثلاث مراحل تمتد الفترة الأولى من عمر (1-1.5) سنة يكتسب فيها الطفل السواكن الشغوية والأنفية والتفجيرات الخنجرية علاوة على الحركات الأساسية الثلاث، ولا يظهر التقابل بين الميموس والمجهور في هذه المرحلة.

أما المرحلة الثانية فتبدأ في العمل 2ر5 سنة تقريباً ، ويكتسب خلالها متفجرات أخرى وبعض الأصوات الاحتكاكية ولا يظهر خلال هذه المرحلة التوكيد اللفظي أو الشدة كما أن بعض أصوات الحركة المركبة لا تظهر أيضاً وتنتهي المرحلة الثالثة في سن خمس سنوات حيث يقترب من السيطرة الكلية على النظام الصوتي في اللغة، وتدل المقارنات أن الأطفال العرب يكتسبون النظام الصوتي العربي وتيرة أسرع مما يجري لدى الأطفال الذين يتعلمون لغاتهم القومية الأخرى.

يستمر الطفل إذاً على نماذج ما يلفظه من أصوات ومقاطع بحيث ينطق فيما بعد الأصوات المناسبة ، وعند هذا الأمر حتى دخوله المدرسة أو قبلها، حيث يعاني من صعوبة نطق بعض الأصوات اللغوية مثل /س/ التي ينطقها /ث/ وصوت /ر/ التي ينطقها /ل/ ويتلخص معظم الأطفال من صعوبات النطق قبل أن يبلغوا سن المدرسة أو السنة الأولى منها بشكل تلقائي ، أما إذا بقيت هذه الصعوبات مدة أطول بحيث تجعل من الطفل هدفاً للمسخرة أمام أقرانه فإن الطفل قد يعاني من صعوبات نفسية واجتماعية وفي وقت لاحق (الحمداني، 1982 ، 152).

#### د- معاني الكلمات الأولى:

عندما يبدأ الطفل باستعمال كلماته الأولى يكون قد أتم اكتساب مفاهيم ثبات الأشياء وهذا مما مرنا على ذكره قبل بضع صفحات، وإذا بدأ الطفل الكلام فإننا نستطيع أن نستنتج أموراً مفيدة عن تطور المفاهيم لديه وتكوينها، فمن خلال الوظائف الاتصالية التي تؤديها كلماته الأولى، تتكشف أماننا الكيفية التي يدرك بها الطفل العالم المحيط به، وكيفية تصنيفه للأشياء، ولعل أوضح جوانب هذه الظاهرة هي إصراف الطفل في مد المعنى لتغطية أشياء لا تتصوي ضمن نفس النصف كما يراها الكبار ، فقد يستعمل الطفل كلمة واحدة للجوارب والخفاء والملابس التي ينتزه بها والنزهة نفسها، ولا تفوت الملاحظ العلاقات الإدراكية بين هذه الأشياء بالنسبة للطفل على تباعدها بالنسبة للكبار.

ولقد درست كلارك 1973 مسألة الإصراف في مد المعنى لدى الطفل، واستنتجت من ذلك أن عملية توسع المعاني والإصراف في مدّها تعتم على شيء يربط بين الأشياء والأحداث التي يضعها الطفل في صنف واحد يخالف تصنيف الكبار ، وسبب الخلاف بين التصنيفين تصنيف الكبار وتصنيف الصغار، هو أن الكبار يأخذون بعدة عناصر للتصنيف بنفس الوقت ، ولكن الصغار يأخذون بعامل واحد أو عنصر واحد ويهتمون بقية العناصر

علما بأن التشابهات التي يأخذها الصغار قد تختلف عن التشابهات التي يأخذ بها الكبار، وتقدم كلارك ستة أمثلة للأصناف الرئيسة التي يستعملها الأطفال لتنظيم العالم حولهم وهي:

1- الحركة: قد يستعمل الطفل صوت 'شو' للدلالة على صوت القطار ثم يوسع المعنى ليشمل كل الكائنات المتحركة.

2- الشكل: وهذا أكثر أنواع توسيع المعنى انتشاراً بين الأطفال، فقد يبدأ الطفل بإطلاق كلمة 'سمن' على الشمس ثم يوسع المعنى ليشمل الدوائر على غلاف كتاب والنقود... الخ.

3- الحجم: يبدأ الطفل بإطلاق كلمة 'دباً' على دبابة ولكن سرعان ما وسعها لتشمل كافة الحشرات الصغيرة، فثنا الخبز الصغيرة، نقطة صغيرة من الوسخ، وأصبح الطفل نفسه.

4- الصوت: استعمل طفل يوغسلافي كلمة 'ط كوكو' للدلالة على صوت طائر معين، ولكنه وسع المعنى ليشمل الألحان على الكمان والبيانو، والاسطوانات وكل أنواع الموسيقى، وحتى الحيوول الدوارة في مدينة الملاهي.

5- الطعم: ولم يظهر هذا الصنف في اليوميات إلا نادراً، فقد يدل أحد الأطفال باستعمال كلمة 'كاندي' للحلوى فوسعها بحيث أطلقها على القواكه وفيما بعد على جميع الأشياء الحلوة المذاق.

6- الملمس: أطلق الطفل كلمة 'دوي' على الكلب الحقيقي ثم على لعبة بهيمة كلب ذي فرو، ثم على الفراء الذي تلبسه أمه.

ويعيد الطفل بناء عالمه، كما يعيد بناء مفاهيمه بازدياد خبراته وازدياد خبرته اللفظية وتعمل تمييزاته على دحر صلبة الفضاضة على أعقابها فتراجع أمام التمييز المستمر للمدركات (الحمداني، 1982، 154).

هـ- فهم الطفل للجميل المسموعة في هذه المرحلة:

بما أن الفهم يسبق التعبير فإن المرء يتوقع أن يستطيع الطفل في مرحلة الكلمة الجملة أن يفهم جملاً مؤلفة من كلمتين أو أكثر، غير أن دراسة هيلين بندكت أظهرت أن هذا لا يحدث بشكل تام إلا في أواخر هذه المرحلة، أما في بدايتها فلا يستطيع فهم مثل هذه الجملة كاملة، فقد لاحظت أن الأطفال في الفترة التي تقع بين الشهر الثاني عشر والشهر الرابع عشر أو الخامس عشر من أعمارهم لا يفهمون إلا عنصراً واحداً من الجملة التي يسمعونها، رغم معرفتهم جميع مفرداتها، ففي جملة أعط الكرة هيلين، مثلاً، هناك عنصر الإعطاء (أعط)

وعنصر المعطى (الكرة) وعنصر المعطى إليه (هيلين)، وقد وجدت الباحثة أن الطفل في بداية هذه المرحلة لا يفهم إلا أحد هذه العناصر لعدم قدرته على التركيز عليها كلها في آن واحد، فإذا استوعب أعط ولم يستوعب العنصرين الآخرين، فإنه قد يتناول قلماً، مثلاً، بدلاً من الكرة، ويعطيه لوالدته بدلاً من إعطائه لهيلين، وإذا استوعب العنصر الثاني دون الأول والثالث فإنه يتناول الكرة ولا يعطيها لأحد، وإذا فهم العنصر الثالث دون الأول والثاني فإنه ينظر إلى هيلين دون أن يفعل شيئاً.

أما في الشهر الخامس عشر وما بعده فقد كان معظم الأطفال يفهمون عنصرين وكان قليل منهم يفهمون ثلاثة عناصر، فإذا فهم الطفل عنصرين من جملة 'أعط الكرة لهيلين' فإنه قد يتناول الكرة ويعطيها لوالدته أو يتناول القلم ويعطيه لهيلين (عبد، 1986).

ثانياً: مرحلة الجملة المختصرة:

تبدأ هذه المرحلة عند معظم الأطفال بين منتصف السنة الثانية من العمر وأخرها، وتقتصر في البداية على الأخبار والطلب، بشيء الأمر والاستفهام، وتخلو من التعجب. إن كثيراً من جل الطفل في هذه المرحلة لا يفهم معناها إلا بالاستعانة بالموقف الذي قيلت فيه، فجملة Mommy Sock مثلاً يمكن أن تعني 'هذا جورب ماما' أو 'أعط الجورب لماما' أو 'ماما تلبس جوربها' الخ - إلا أن المعنى المقصود يفهم من السياق الذي قيلت فيه (عبد، 1986).

1- النقلة بين الكلمة - الجملة والجملة المختصرة :-

يمر الطفل بين مرحلتين الكلمتين والجملة المختصرة بمرحلة إبرة يلفظ فيها كلمتين بينهما وقف، مثلاً:

Baby. Chair طفل كرتسي.

ثم يلفظ الكلمتين في فترة لاحقة في جملة واحدة:

Baby. Chair طفل كرتسي (الطفل على الكرتسي).

وتعتبر الكلمتان في الحالة الأولى كلمتين منفصلتين لا جملة مؤلفة من كلمتين للأسباب التالية:

1- وجود وقف بينهما.

2- وقوع نبر متساو تقريباً عليهما، وهو أمر لا يحدث في العبارات المؤلفة من كلمتين.

3- التثنيح الحابط عليهما.



ويختلف الأطفال في مقدار الوقت الذي تستغرقه هذه النقلة قبل البدء بضم الكلمات المتواليين في جملة واحدة.

وقد لوحظ أن الكلمتين المفروقتين بالطريقة السابقة قد تكونان اسمين كما في طفل . كرسى ، وقد تكونان اسماً وفعلًا أو اسماً وأداة الخ. فقد ورد في كلام الأطفال أمثلة مثل:

Car. See. سيارة ، أنظر (أنظر إلي السيارة).

Cook. Baby يطبخ. طفل (الطفل يطبخ).

Neck. Up. عنق. فوق. ( يقصد: ارفع زمام المعطف نحو عنقي).

ويتبين من هذه الأمثلة وأشباهها أن الأطفال لا يتبعون قاعدة معينة في ترتيب الكلمتين ، وأن المعنى المقصود لا يمكن استخلاصه إلا من الموقف الذي قبلت الكلمتان فيه (عبد، 1986، 17).

#### ب- العلاقات الدلالية في الجملة المختصة :

أ- المعنى في مرحلة الجمل ذات الكلمتين: عندما يتقرب الطفل من نهاية مرحلة الكلمة الجملة ، نطق الطفل أحياناً بكلمتين تفصلهما وقفة ولكن ليستا منفصلتين بلى يقعان ضمن ميدان جيد، تروي بلوم عن طفلة في بداية السنة الثانية من عمرها وهي تجهد نفسها في وضع بلي في جيبتها وهي جالسة على الجيب، وكانت تقول "بلي" ثم بعد وقفة "جيب"، ولكنها لم تربط الكلمتين سوية في تلفظ واحد مستمر ، وبد أشهر قليلة استطاعت أن تتعلّق بلفظ "بلي جيب" كلفظ واحد وتنغميم هابط يشمل اللفظ بأكمله ودون توقف بين الكلمتين .

ب- ويعتقد بعض العلماء أن بسووع الجملة ذات الكلمتين هو نتيجة لتطور في الجهاز العصبي يسمح للطفل بأن يخطط لهذه الجمل وينطقها قبل أن تخفى من الذاكرة المباشرة، ويمثل هذا التطور الجديد زيادة كمية المعلومات التي يستطيع الطفل أن يشعها في لفظ واحد، وتجدر الإشارة هنا أن الكلمات والمساهم التي يضمها في جملة هي الكلمات والمفاهيم التي سبق أن تعلمها نفسها ، ويرى سلون ، أن الجملة ذات الكلمتين تشكل تقدماً واضحاً في قدرة الطفل التمييزية ولكنها لا تشكل مرحلة جديدة في تفكيره ، وتعتبر هذه المرحلة مرحلة مهمة لأنها تمثل تقدماً ملحوظاً في قدرة الطفل على أن يرمز لأفكاره بطريقة لغوية وأن يعكس أفكاره بطريقة لغوية وأن يعكس أفكاره بشكل أفضل إلى عالم التفاعل الاجتماعي والفكري البشري.

ج- قام عدد من علماء نفس اللغة بجمع البيانات من أماكن مختلفة من العالم فجمعوا البيانات من الأطفال الذين يتكلمون الإنكليزية والألمانية والروسية والفنلندية والتركية ولغة أهل ساموا ولغة اللاو في كينيا ، وفي أدناه المفاهيم التي ظهرت في لغة الأطفال ، أنها نفس المفاهيم التي تظهر في دراسة الأطفال في أية لغة.

1 التعرف يشير الطفل في مرحلة الكلمة -الجملة إلى الأشياء وينطق اسم الشيء الذي يشير إليه، ولكنه في هذه المرحلة بضعف كلمة أنظر أمام اسم الشيء . ' أنظر قط' مثلاً. وهذه الجمل هي امتداد لازدواج النطق مع الإشارة.

2- المكان يدل الطفل على موقع الأشياء بجملة ذات كلمتين تصحبها الإشارة بإيد أو الإصبع ، وتنتهي الجملة عادةً 'هنا'، أو 'هناك' مقل 'كتاب هنا' أو 'قط هناك' أو قد يستعمل كلمتين ليحدد موقع شيء مثل 'نوني يب' أي الطفل في السيارة ، وتلاحظ أن الطفل يهمل في هذه الجمل حروف الجر مثل في ، ب ، على ... الخ.

3 التكرار: يبدو أن الأطفال يتبهون منذ من ميكرة لوجود الأشياء والأحداث وغيابها وتكرارها، فمن أوائل الجمل التي ينطقها الطفل بعد غتم أي المزيد من الحلوى .

4- عدم وجود الأشياء أن الطفل الذي يلاحظ تكرار الأشياء يلاحظ أيضاً غيابها والذي يلاحظ الأحداث يلاحظ أيضاً توقفها فجملته الأولى تعبر عن غياب الأشياء مثل 'بع حليب' أي نفذ الحليب بعد أن يشربه أو 'راح طوبة' بمعنى اختفت الكرة تحت كرسي مثلاً .

5- النفي: يستعمل الطفل صياغات النفي ليعارض لفظ تلقظه شخص كبير مثلاً لكل يتجنب سوء الفهم . مثلاً يشرح إلى صورة كلب ويقول 'مو بشة' أي ليس قطاً، ويستعمل صياغة مشابهة ليرفض ما يفرضه عليه الكبار 'ما أشرب' مثلاً إذا أرادوه أن يشرب شيئاً.

6- التملك: عندما يكون الطفل في مرحلة الكلمة -الجملة ويرى سرة أبيه فإنه قد يقول 'بابا' دون وجود الأب أما في مرحلة الجملة ذات الكلمتين فإنه قد يقول 'سرة بابا' .

7- فاعل-فعل-مفعول به: بالرغم من أن الطفل يفهم في هذه المرحلة فعل الفاعل على المفعول به، إلا أنه لا يستطيع أن يعبر إلا عن زوجين اثنين من هذا الثلاث، فقد يقول 'بابا طوبة' فاعل ومفعول به أو 'ذب طوبة' فعل ومفعول به أو 'ذب بابا' فعل وفاعل ولكنه لا يستطيع أن يقول 'بابا ذب الطوبة' أي 'بابا أرم الكرة'.

8- الفعل - المكان: يستطيع الطفل أن يتكلم عن الفعل ومكان حدوثه مثل 'أقعد - كرسي' ولكنه لا يستطيع أن يقول 'ماما أقعدي على الكرسي' وقد يظهر نفس القصد على شكل 'ماما كرسي' أو 'ماما أقعدي'.

9- الفعل - المتسلم: يستطيع الطفل أن يتحدث عن المستفيد من الفعل ، مثل 'ط أعط باباً' أو 'كعك لي' وبالرغم من أنه لا يذكر الفعل في الصيغة الأخيرة فإن الطريقة التي يقول بها الجملة لا تدع مجالاً للشك بأنه يريد الكعكة.

10- الفعل الأداة: عندما يذكر الطفل الأداة ووظيفتها فإننا نستدل على أن الطفل يدرك وظيفة الأداة مثل 'سكين قص'.

11- التمتع : يبدأ الطفل في هذه المرحلة بإطلاق النعوت على الأسماء مثل 'كرة كبيرة'... أو 'سيارة حمراء'.

12- الاستفهام : يستطيع الأطفال إطلاق الجمل بصيغتها السابقة بشكل الاستفهام وذلك بتحويل التنغيم في طريقة نطقها، كما أنه يترك في هذه المرحلة عادة بعض أدوات الاستفهام خاصة أي، فهو يسأل 'وين طوية' أي الكرة ، أو 'وين روح' أي أين تذهب . إن هذه الوظائف تظهر في كل اللغات التي تمت دراستها خلال مرحلة الجملة ذات الكلمتين، ومن الواضح أن الطفل يعبر خلال هذه المرحلة عن مدى واسع من الأفكار، وفي الحقيقة يصعب أن تضيف إلى هذه القائمة أفكاراً أخرى ، ولا يعوز هذه التعبيرات مستوى القاعدة (الحمداني، 1982، 160).

### قواعداً عامة هي هذه المرحلة،

لاحظ بعض الباحثين أن الأطفال يتبعون بشكل عام قواعد مطردة في التركيب التي يستعملونها رغم أن هذه التركيب تختلف عن تركيب الكبار . فإذا كانت الجملة تتألف من كلمتين إحداهما تعبر عن الفاعل والأخرى عن المفعول فإن الكلمة الثالثة على الفاعل تقع أولاً، كما في Mommy Sock 'ماما (تلبس) جورب (ها)' أو Kendall Book 'كاندل (يقرأ) كتاباً، كذلك عندما يستعمل الطفل كلمة All gone 'لم يعد موجوداً' فإنه يضعها دائماً في بداية الجملة كما في Allgone Milk 'لم يعد هناك حليب، وهذا عكس ما يفعله الكبار حيث يقولون The Milk Is Allgone غير أن هذا الاطراد في لغة الأطفال لا يعني أنهم يتبعون جميعاً خطأ واحداً من ترتيب الكلمات في الجملة ، فقد لوحظ أن بعض الأطفال عندما يتحدثون عن المكان الذي يقع فيه شيء معين فإنهم يذكرون الشخص أو

الشيء أولاً ثم المكان، مثلاً "Baby Chair" الطفل على الكرسي "Daddy Car" أبي في السيارة، في حين أن بعضهم كانوا يتبعون ترتيباً معاكساً فيذكرون المكان أولاً كما في جملة "There Doggie" الكلب هناك. وتشير الأمثلة التي وردت في كلام طفلينا إلى أنهم كانوا يتبعون قواعد مطردة بشكل عام، ولكن ليس دائماً، فمن القواعد المطردة استعمال "يدي" أريد و"يديش" لا أريد دائماً في بداية الجملة، وكذلك استعمالوا اسم الإشارة وفعل الأمر في بداية الجملة دائماً.

مثال:

يدي حليب (أريد حليب).  
يدي أيسه (اليسه) بوت (أريد أن ألبس الحذاء).

مثال:

ومن القواعد المطردة أن الفعل يسبق الفاعل ويسبق المفعول به:

(وثعت وقرعت) راتية (وقعت راتية).  
نام بابا (نام أبي).

غير أنه إذا تعارضت قاعدة أسبقية الفعل مع قاعدة أسبقية اسم الإشارة فإن اسم الإشارة يقع أولاً:

مثال:

هادي أيسها ( ألبسها ) (ألبس هذه).  
كما أننا نلاحظ أن تقع في كلام الطفل قبل الاسم ولكن بعد الفعل:

مثال:

أبس (ألبس) أنا (أنا ألبس).  
يديش نام أنا (لا أريد أن أنام).

ومن القواعد غير المطردة الكلمات الدالة على مكان، حيث استعملها الأطفال قبل الفعل أو الاسم أحياناً ويعدونها أحياناً أخرى (عبد، 1984، 43).

## 4. بين جملة الطفل وبرقية الكبير.

ما المبادئ التي يتبعها الطفل في اختصار الجمل ؟ هل يحذف بعض الكلمات الأولى ؟ هل يحذف بعض الكلمات الأخيرة ؟ لا هذا ولا ذاك، ولكنه - كتابت البرقية - يحذف ما ليس له أهمية كبيرة في المعنى، ومن هنا سمى بعض الباحثين هذا النوع من الكلام "الكلام البرقي" TELEGRAPHIC SPEECH فجملة الطفل في هذه المرحلة تكاد تقتصر - كما تقتصر البرقية - على الكلمات الدالة CONTENT WORDS وتحذف من الكلمات الوظيفية FUNCTIONAL WORDS، أي أن الأجزاء التي تؤثر على صحة تركيبها اللفظي، ولكنها لا تؤثر على محتواها الدلالي. غير أن هناك اختلافاً هاماً بين جملة الطفل المختصرة وبرقية الكبير، وهو أن الطفل يحذف، علاوة على الكلمات الوظيفية، بعض أجزاء الكلمة التي لا تؤثر كثيراً على المعنى، كالسوابق Prefixes واللواحق Suffixes، فيقول Go، مثلاً، بدلاً من Goes، أو Going، وكذلك يحذف أداة التعريف وحروف الجر الخ، كما لاحظنا في كثير من الأمثلة الإنجليزية والعربية التي أوردناها، ولو كان كاتب البرقية يدفع كلفة برقيته حسب عدد الحروف لحذف السوابق واللواحق كما يفعل الطفل في جملة المختصرة (لاحظ أننا لا نحذف في البرقية العربية أداة التعريف وحروف الجر وغيرها من الأدوات المتصلة لأنها تعتبر جزءاً من الكلمة التي تليها، ولكننا نحذف أداة التعريف وحروف الجر الخ في البرقية الإنجليزية لأنها تعد كلمات مستقلة).

ولكن ما الذي يجعل جمل الطفل في هذه المرحلة تأتي على هذه الصورة ؟ يرى بعض الباحثين أن السبب هو قصر مدى ذاكرة الطفل في هذه المرحلة سواء في الاستماع أو التخطيط للتعبير غير أن هذا لا يفسر أسباب انتباه الطفل للكلمات الدالة التي يسميها دون بقية الكلمات، فما تفسير ذلك ؟ أن الكلمات الدالة تعبر عن معنى محسوس، أي أنها مرتبطة بأشياء يراها الطفل أو يحسها، بعكس الكلمات الوظيفية، ومن هنا يأتي اكتسابها قبل غيرها في مرحلة الكلمة - الجملة ومرحلة الجملة المختصرة، ثم أن الكلمات الدالة أكثر بروزاً في السمع لأن النبر الرئيسي في كلام الكبار يقع عادة عليها (عبد، 1986، 21).

## تعليق

إن جمل الأطفال المختصرة مؤلفة، كما ألتنا، حسب قواعد تركيبية معينة يتبعونها، وليست سلسلة متصلة من الأصوات حفظها الأطفال حفظاً دون إدراك للأجزاء التي تتألف منها، فما الذي يدهو إلى اعتبارها مؤلفة وليست محفوظة.

هناك عدة أسباب تدعو إلى ذلك:

1- الأجزاء التي يحذفها الطفل ليست عشوائية، فالطفل يحذف -كما رأينا- ما ليس له قيمة كبيرة في المعنى، ولو لم يكن الأمر كذلك لظهر في جملة ما يناقش هذا. فمقابل جملة الكبار بابا في السيارة، مثلا، يقول الطفل بابا سيارة أو سيارة بابا، ولكنه لا يقول آل في أو بابا في أو سيارة آل.

2- ترتيب الكلمات في جمل الطفل كثيرا ما يكون مختلفا عن ترتيبها عند الكبار، وهو يتبع باطراد (مدة من الزمن) ذلك الترتيب الذي يعبر خطأ من وجهة نظر الكبار، وبما أن ما يقوله الطفل يختلف عما يسمعه من الكبار فإن من غير الممكن أن يكون محفوظا، بل لا بد من أن يكون الطفل قد ألفه تأليفا لأنه لم يسمعه من قبل.

3- عدم تطبيق القواعد التي يطبقها الكبار، فالكبار يطبقون، مثلا، قاعدة لفظ التاء المربوطة في السماء المضافة، يقولون: سيارة دون لفظ التاء ولكن سيارة فلان وسبارتاك بلفظ التاء.

4- يطبق الطفل ما يسمى بـ 'القياس الخاطئ' فيقول كلمات، مثلا، وايحي عندي بدلا من أقلام وتعالى عندي، أي أنه يطبق قواعد ساستخلصها على أمثلة لا تنطبق عليها تلك القواعد، فالطفل عندما يقول ايحي عندي لم يستحضر هذه الجملة من ذاكرته، فهو لم يسمعها من أحد، ولكنه طبق قاعدة اشتقاق فعل الأمر من الفعل المضارع فاستق فعل الأمر المضارع تيجي، قياس على روح من تروح أو لعب من تلعب، بدلا من استعمال فعل الأمر تعال الذي يستعمله الكبار.

ولا يعني هذا أن كل ما يقوله الأطفال مؤلف حسب قواعد تركيبية يطبقونها، فهناك عبارات قليلة محفوظة، مثل صباح الخير ومع السلامة، ليست بالنسبة للطفل في هذه المرحلة سوى سلسلة متصلة من الأصوات يلفظها دون إدراك للأجزاء التي تتألف منها، فالطفل لا يدرك أن العبارة الأولى تتألف من صباح + آل + خير وأن العبارة الثانية تتألف من مع + آل + سلامة، ودليل ذلك أن أداة التعريف التي يلفظها في العبارتين السابقتين لا ترد في هذه المرحلة في الجمل العادية التي يؤلفها، فهو لا يقول في هذه المرحلة بابا في السيارة أو الطيارة مع دجة.

خاتمة: مرحلة الجملة :

من الجمل ذات الكلمتين إلى الجملة القواعدية:

تتطور وتنمو، خلال السنوات التالية سمة هامة من سمات السلوك اللغوي تلك هي القواعد، ولا نعي بالقواعد هنا ما تتضمنه الكتب المدرسية حول المبدأ والخبر وأخوات كان وأن ... الخ، بل تلك القواعد التي نعرفها ضمناً، جميعاً، وتكلم ونكتب بموجبها ونستعملها لننظم كلماتنا بمجمل صحيحة، والتي أن خرج متكلم عليها نحس بأنه أخطأ في القول.

تبدأ بوادر استعمال القواعد اللغوية في نهاية مرحلة الجملة ذات الكلمتين وتعتبرها لوسائل القواعدية الأولى التي يستعملها الطفل، هي الأدوات الأساسية في اللغة البشرية، وهي التنغيم، تتابع الكلمات والصرف (الجمداني، 1982).

#### 1- التنغيم :

سبق أن مررنا على الدور الهام الذي يلعبه التنغيم في لغة الطفل في المراحل الأولى من اكتسابها، فقد يرفع الطفل من نغمة جملة أو يخفضها حسبما يقتضي موقف الاستفهام أو الأمر أو الطلب أو الرجاء أو التوصل، ولكن في نهاية مرحلة الجملة ذات الكلمتين، يظهر عنصر جديد في لغة الطفل وهو النبر STRESS، أي أن الطفل قد يؤكد على إحدى الكلمتين في 'فستان بنت' فمرة هي 'فستان بنت' ومرة أخرى هي 'فستان بنت' فعندما يقول الطفل فستان بنت يقصد هذا فستان البنت، ولكنه عندما يرفع النبرة في 'فستان بنت' في نهاية الجملة نفهم أنه يستفهم أي هل هذا فستان بنت ؟

ويستمر التنغيم في كلام الطفل نقاضلاً وقائزاً خلال فترات النمو اللغوي اللاحقة حتى يقترب اقتراباً شديداً في لغة الكبار في حوالي الرابعة -الخامسة من العمر (الجمداني، 1982، 164).

#### 2- تتابع الكلمات :

اللغة العربية أكثر مرونة من اللغات غير المعربة من حيث تتابع الكلمات فقد نقول سأل أحمد عمر أو أحمد سأل عمر أو عمر سأل أحمد دون تفسير في معنى الجملة سوى التأكيد. ولكن التتالي في الكلمات صحيح في جميع الأحوال ولقد هذه الظاهرة في اللهجات المعربة الجارية أيضاً بالرغم من أنها غير معربة، ويعتمد المتكلمون على النبر في التأشير إلى الفاعل، إلا أن الجملة العربية أساساً تتخذ صيغة معينة هي : فعل - فاعل - مفعول به.

وإذا عدنا إلى ما ينطقه الطفل العربي في نهاية مرحلة الجملة ذات الكلمتين نجد أنه يستعمل تتابعاً للكلمات يختلف باختلاف مقاصده فمثلاً جملاً "بابا دعدع" عندما يريد من

الأب أن يدغدغه ولكنه يستعمل "دغدغ" باب "عندما يريد أن يدغدغ أباه وعندما تزداد الجملة التي ينطقها الطفل طولا يتأكد أكثر فأكثر دور تنابع الكلمات في نقل المعنى إلى السامع.

1- النفي: يكتسب الطفل العربي النفي من اللهجة المحيطة به، ولعل أول أشكال النفي التي يكتسبها هو الشكل "ما" بهم مفتحة، ويقصد بها الطفل الرفض، بمعنى لا أريد أو لا أفعل، أو لا تفعل. ولكنه يفهم الشكل "لا" منذ سن مبكرة ويستعمل عادة مع الطفل بمعنى التحذير من شيء معين مثل "لا" عندما يحاول إمساك شيء ساخن أو سلك كهربائي، أو يسكب سائلا على نفسه.

وفي حدود منتصف السنة الثانية يستعمل الطفل كلمة "لا" عندما نسأله عن شيء معين، مثل هل اسمك فلان؟ وعندما يستعمل الطفل هذه الكلمة فقد يستعملها بأحد صيغتين "لا" بألف ممدودة أو "لا" بهززة في نهاية الكلمة. ولطفاً نعتبر هذه المرحلة الأولى من اكتساب النفي.

أما في المرحلة الثانية فيبدأ الطفل باستعمال (ما) بهم مخففة و "مو" في جملة قصيرة مثل "ما هنا" و "موهنا" وتكون استعماله مخالفة في بعض الأحيان الاستعمالات المقبولة في المجتمع اللغوي.

أما المرحلة الثالثة فتأتي في منتصف السنة الثالثة حيث يستعمل النفي المناسب فيقول الطفل مثلاً ماكو بمعنى لا يوجد، "ما أريد" و "موهنا" بمعنى ليس هنا... الخ.

2- الاستفهام: يبدو لنا أن الاستفهام يجري بطريقتين هما:

أ- استفهام عن طريق تغيير التنغيم، بكلمة أخرى نستعمل نفس صيغة الجملة في حالة الإثبات مع رفع درجة الصوت في الكلمة أو الكلمتين الأخيرتين، ويتطلب مثل هذا الاستفهام الإجابة بنعم أو لا، أو ما يقابلها.

ب- الاستفهام بإحدى أدوات الاستفهام مثل:

شئو- ماذا، منو- شك- كم، وين- أين، امشي- متى، شلون، كيف، ليش، لما، منين - منين، من أين، وتتطلب الإجابة عن هذه الأسئلة صياغة جملة جوابية أو كلمة واحدة.

لقد تبين لنا أن اكتساب الطفل لصيغة الاستفهام يمر بمراحل متعددة هي:

1- المرحلة الأولى:

وفي هذه المرحلة يغير الطفل من نغمة الصوت برفع درجة الصوت فيسأل الطفل مثلاً "أعطه هنا؟".



## 2- المرحلة الثانية:

يكتسب الطفل بعض أدوات الاستفهام خلال السنة الثالثة من العمر ويضعها في نهاية الجملة مثل 'هذا شئ' ولعل شئ هي أولى أدوات الاستفهام التي يتعلمها الطفل كما يتعلم كلمة 'متو' مستقلة حينما يطرق الباب مثلاً.

## 3- المرحلة الثالثة:

يتعلم فيها الطفل استعمال كافة أدوات الاستفهام مع تحويلاتها الأسلوبية وينجز هذه المهمة في حوالي سن 3 - 4 سنوات.

## 4- الصرف:

إن الصرف هو آخر المراحل التي يكتسبها الطفل، ويبدو من الدراسات أن سن الأطفال لدى اكتساب الصرف يتباين بتباين اللغات من حيث تعقيد الصرفي، فالطفل الذي يتعلم الإنكليزية كلغة قومية يتعلم الصرف في سن سبع سنوات أو ثمان سنوات من العمر. ومن الملاحظ في غر اللغة لدى الطفل أن الطفل يتعلم الكلمات غير الموسومة أولاً ومن ثم يتعلم أن يضيف إليها السوابق أو اللواحق ويبدو أن هذا الأمر هو من إحدى شواغل اكتساب اللغة ، في كل مكان من العالم .

قريب نهاية السنتين نجد أن الطفل العربي يستعمل السماء مفردة ولا يميز بين المؤنث والمذكر، ولكننا نلاحظ بزوغ التأنيث والتذكير في نهاية السنة الثانية وبداية السنة الثالثة من العمر.

وتظهر بوادر التأنيث والتذكير على الفعل في هذه الفترة فقد يعني الطفل 'جا بابا' بإيقاع متكرر عندما يرى أباه قادمًا، ولكنه يقول 'جت ماما'، أما بالنسبة لاكتساب الجمع فإن الطفل يمر بمراحل متعددة ، ففي المرحلة الأولى يفضل الطفل استعمال المفرد ، فإذا قلنا للطفل 'هذا بيت وهذا بيت وهذا بيت ، كلهم ماذا ؟ فإنه يقول 'كلهم بيت' .

أما في المرحلة الثانية فيتكون مفهوم الجمع لدى الطفل ، ونجد أن الطفل يتعلم جمع المؤنث السالم أولاً بإضافة اللاحقة 'أت' في نهاية الاسم وبعدد يكتسب صيغة الجمع المذكور السالم بإضافة 'ين' في نهاية الكلمة ويجري ذلك خلال السن 2-3 سنوات ، أما تعلم جمع التكسير فإن صيغة يتم بشكل أكثر تعقيداً.

وعندما نلصق إلى صيغ المؤنث نجد أن عملية اكتسابها أعقد مما سبق ذكره فالطفل يتعلم أن يضع الرقم اثنين أمام المفرد كن يقول 'أثنين ولد' بمعنى ولدين ثم يتقل إلى صيغة أخرى

هي "أثنين أولاد" في حوالي سن الخامسة ، أي أن يضع الرقم اثنين أما صيغة الجمع ، وأخيراً يكتب صيغة المثنى كاملة "ولدين" بين الخامسة والنصف والسادسة من العمر (الحملائي، 1982، 167).

#### ب- الخصائص اللغوية لمرحلة الجملة :

- 1- مفردات الطفل في مرحلة الجملة المختصرة محدودة ، أما في هذه المرحلة فتزداد ازدياداً كبيراً.
- 2- جمل الطفل في مرحلة الجملة المختصرة ناقصة ، أما في هذه المرحلة فتترب جملته من جمل الكبار ، وتحتوي على السوابق واللواحق والضمائر المتصلة والأدوات.
- 3- إتقان التراكيب اللغوية.
- 4- تصبح جملة الطفل أطول وأكثر تعقيداً ، وتعبر عن كمية أكبر من المحتوى الدلالي ، ففسي هذه المرحلة تظهر الجمل المركبة التي تتألف من جملتين بسيطتين بينهما علاقة ، الجملة الأساسية وجملة فرعية (مثل : قبل أن يأكل ، بعد أن انتهى ، بينهما كان يلعب ، إذا لم يشرب ، الذي كان على الطاولة).

#### ج- مرحلة الإتقان :

إن إطلاق هذه التسمية على هذه المرحلة لا يعني أن لغة الطفل تصبح مثقنة فيها ، وإنما تعني أنها تتجه نحو الإتقان ، فبالرغم من أن لغة الطفل بين الرابعة والخامسة من العمر لا تختلف كثيراً عن لغة الكبار ، إلا أنها تظل لبضع سنوات تالية دون مستوى الإتقان التام ، ويظهر هذا القصور في أربع نواحي : المفردات ، والتراكيب اللغوية ، والقدرة على إصدار أحكام لغوية صحيحة ، ومراعاة معلومات السامع عن موضوع الحديث.

#### 1- المفردات :

تظل مفردات الطفل في هذه المرحلة محدود بالقياس مع مفردات الكبار ، ويستمر مدى الحياة في اكتساب مفردات جديدة ، كما أن معاني المفردات التي تعلمها تصبح أكثر دقة ، ويخيل للكبار حين يستعمل الطفل كلمة ما استعمالاً صحيحاً في سياق معين أنه يعرف معناها جيداً ، ولكنهم لا يلبثون أن يكتشفوا أن معنى تلك الكلمة في ذهنه يختلف عن معناها عند الكبار.

## 2- التراكيب اللغوية :

يستمر الأطفال في هذه المرحلة في استعمال تراكيب لغوية كثيرة استعمالاً خاطئاً، سواء على مستوى الجملة أو الكلمة ، وقد وجدت كارول تشومسكي من دراسة أجرتها على أربعين طفلاً بين الخامسة والعاشرة من أعمارهم أن هناك تراكيب لغوية في اللغة الإنجليزية لا يتقنها الأطفال قبل التاسعة أو العاشرة ومن أمثلتها: -

The Doll Is Hard To See من الصعب رؤية الدمية

John Promised Bill To Go وعد جون بيل بأن يذهب

Asked Him What To Do سألته ماذا أفعل

فقد كان الأطفال يفهمون من الجملة الأولى أن من الصعب على الدمية أن نرى ، ومن الجملة الثانية أن بيل هو الذي سيذهب ، ومن الجملة الثالثة أن الذي سيقوم بالعمل ليس أنا (المتكلم) بل هو الغائب (عبده ، 1986 : 59).

## د- الأحكام اللغوية وفهم المعنى المجازي:

يفتقر الأطفال في هذه المرحلة إلى المقدرة على إصدار الأحكام اللغوية الصحيحة ، أي المقدرة على الحكم على جملة ما بأنها صحيحة لغوياً أو غير صحيحة، أو بأن لها عدة معان ، أو أنها مرادفة لجملة أخرى الخ، وكذلك يصعب عليهم ملاحظة المعنى المجازي وفهم الألفاظ والنكت القائمة على اللعب على الألفاظ.

وفي بداية الأمر يربط الأطفال الصحة اللغوية بقدرتهم على فهم الجملة ، ثم ترتبط الصحة اللغوية بعد ذلك بمحتواها الدلالي، وبالتواحي الخلقية ، فجملة مثل طار الحصان ، مثلاً ، تعتبر غير صحيحة لأن الحصان لا يطير.

غير أن المقدرة على إعطاء الأحكام اللغوية الصحيحة تبدأ في النمو بعد الخامسة وقبل هذه السن ينظر الطفل إلى اللغة كأداة للتفكير أيضاً لأن هذا يتطلب النظر إليها كشيء مجرد ، وهو أمر مرتبط بنمو الإدراكي بشكل عام ، وقد لوحظ أن قدرة الطفل على تعلم القراءة (والمقصود قراءة الجمل المترابطة لا الكلمات المفردة) مرتبط بوصول الطفل إلى هذه المرحلة ، فالقراءة تتطلب القدرة على ملاحظة الأجزاء التي تتألف منها الجملة وعلاقتها بعضها ببعض الأخر.

### هـ- مراعاة معلومات السامع:

عندما يتحدث الكبار عن موضوع ما فإنهم يأخذون بعين الاعتبار ما يعرفه المستمع وما لا يعرفه، وفي ضوء ذلك يقررون ما يجب ذكره وما يجب عدم ذكره لأنه معروف، وكذلك ما يجب اختصاره وما يجب تفصيله الخ، أما الصغار فلا يلاحظون مثل هذه الأمور، كما أن الكبار يتحدثون بأساليب مختلفة تختلف باختلاف مستوى المستمع واختلاف الموقف الذي يجري الحديث فيه، ففي الموقف الرسمي يتحدثون بأسلوب مختلف عن أسلوب حديثهم مع أهلهم أو أصدقائهم، ويتخاطبون الصغار بأسلوب مختلف عن أسلوب مخاطبة الكبار، ويتخاطبون المثقفين بأسلوب يختلف عن أسلوب مخاطبة الأميين الخ. أما الصغار فأسلوبهم لا يختلف من موقف إلى موقف أو من مستمع إلى مستمع.

وقد دلت بعض التجارب على أن الأطفال في هذه المرحلة يعتبرون ما هو واضح في أذهانهم واضحاً في أذهان مستمعيهم، من تلك التجارب تجربة قام بها بإيجيه على أطفال بين الخامسة والسادسة من العمر كان يحكي فيها قصة لأحد الأطفال ويلب منه أن يحكيها لأطفال في سنة، وقد وجد أن الأطفال يحذفون معلومات أساسية لا تفهم القصة دونها، ويروون حوادث القصة في ترتيب غير دقيق، وكانت القصة بشكل عام، ناقصة وغامضة عليه، (1984، 67).

## المهام الخاصة لهذه الوحدة

بعد دراسة هذه الوحدة يقوم الطلبة بتنفيذ المهام التالية:

أولاً: اللغة ظاهرة إنسانية عالمية. وضح المقصود بذلك من خلال عمل تقرير يناقش اللغة من كونها تقع في بؤرة الأحداث الإنسانية وأهميتها للبعد الإنساني.

ثانياً: اللغة مطلب إنساني في بعديه البيولوجي والاجتماعي. وضح المقصود بذلك؟

ثالثاً: الظاهرة اللغوية من الظواهر الإنسانية والتي تناولتها النظريات المختلفة بالتفسير. اختر إحدى هذه النظريات وحاول أن تقف على المبادئ الخاصة بتفسير هذه الظاهرة الإنسانية؟

رابعاً: تطور النظام التركيبي من الأمور الخاصة بالظاهرة اللغوية. وضح المقصود بهذه المراحل مع بيان خصائص كل مرحلة.

خامساً: من النظريات المفسرة لظاهرة الاكتساب اللغوي النظرية السلوكية و النظرية المعرفية والنظرية التوليدية. قارن بين المبادئ الرئيسة لهذه النظريات والمفسرة لاكتساب اللغة.

## قائمة المراجع الخاصة بهذه الوحدة

- شاكور ، عبد المعز نايف. (1997) . اللغة العربية والحياة الاجتماعية، مجلة التربية، (26)، ص ص 238-244. قطر.
- علي، علي إبراهيم. (1993). مقولات الاكتساب اللغوي في التراث العربية وتوظيفها في تعليم العربية لغير الناطقين لها، مجلة التربية، العدد (104) ص ص 182-186. قطر.
- عبد الحليم ، يحي الدين. (1994). اللغة والاتصال عبر التاريخ الإنساني، مجلة التربية، العدد (110) ، بالسنة الثالثة والعشرون ، ص ص 174-182. قطر.
- عبد الغفور، أحمد (1964) آراء في اللغة.
- الحمداني، موفى. (1982) اللغة وعلم النفس. الموصل: جامعة الموصل، دار الكتب للطباعة.
- فضل الله، محمد وجب (1998). الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية.
- المتابلسي، محمد أحمد (1996) تعليم اللغة مجلة التربية، العدد (118): ص ص 144 - 154.
- أحمد، محمد عبد القادر (1991) اللغة العربية، أصلها، وأهميتها ووظائفها وتعليمها لطفل المرحلة الابتدائية. مجلة التربية: العدد (96): ص ص 235-252.
- السيد ، محمود أحمد. (1980) الموجز في طرق تدريس اللغة العربية. بيروت: دار العودة.
- جمعة، خالد. (1991). كتاب اللغة. مجلة التربية: العدد (97). ص ص 146-158.
- عبد الله ، عبد الرحيم صالح. (1998). التجاهات حديثة لتطوير استعداد الطفل لتعلم اللغة المكتوبة. مجلة التربية: العدد (124) : ص ص 142 - 159.
- شرف، عبد العزيز (1980) اللغة الإعلامية. القاهرة.
- عبد العزيز، محمد حسني. (1992). مدخل إلى علم اللغة. مكتبة الشباب.
- عبده، داود (1984). لغتي لغة الطفل الكويت: جامعة الكويت.
- الحمداني، موفى (1982) اللغة وعلم النفس، الموصل: جامعة الموصل.
- عبده، داود (1986) في اكتساب الجملة عند الطفل المجلة العربية للدراسات اللغوية: ( ) ص ص 9-42.

## الوحدة الثانية

---

### القراءة

بعد دراسة هذه الوحدة يتوقع تحقيق المخرجات التالية:

- 1- يعرفوا مهارات اللغة العربية الأساسية (الاستماع - الكلام - القراءة - الكتابة).
- 2- يوضحوا العلاقة بين المهارات أو الفنون الأربعة من مهارات اللغة العربية.
- 3- يذكروا المهارات الفرعية لكل مهارة أساسية من مهارات اللغة العربية.
- 4- يوضحوا مراحل تعلم القراءة والكتابة وأهمية مراعاتها عند تعليم التلاميذ هاتين المهارتين.
- 5- يبينوا كيفية تنمية كل مهارة من مهارات اللغة العربية الأساسية لدى تلاميذ المرحلة التأسيسية.
- 6- يقترحوا مجالات لتوظيف مهارات اللغة العربية في خدمة مادة التخصص.



## الوحدة الثانية

### القراءة

القراءة عملية تحويلية يناقش فيها القارئ المعنى وأليات المقروء لفهمه أو تفسيره، أثناء القراءة إذ لا يتجه المعنى من الصفحة إلى القارئ، وبدلاً من ذلك تتضمن القراءة مناقشة القارئ للنص عن طريق عوامل متعددة، مثل معرفة القارئ المتعلقة بالموضوع، و غرض القارئ من القراءة لغة المجتمع الذي يعود إليه القارئ، و ثقافة وتوقعات القارئ من القراءة من مطلق الخبرات السابقة.

#### القراءة للثائفة والمتعة.

يقرا الناس لأغراض مختلفة وطريقة القراءة تختلف طبقاً للغرض منها. فقد تكون القراءة للمتعة ولكن في أوقات أخرى تكون القراءة لتحصيل المعلومات. وعندما تكون الغاية من القراءة هي المتعة يفترض أن يتخذ القارئ Stance موقف موحد ويكون التركيز موجها نحو خبرة الحياة في القراءة. أنهم يركزون على الأفكار والأخيلة، والمشاعر وما يرتبط بها وما يميزها. كذلك فإن القراء يستجيبون لهذه الأفكار والصور والمشاعر وارتباطاتها ويلبسون ردود أفعال تجاهها.

وعندما تكون القراءة للوصول إلى المعاني يفترض القراء أن يحصلوا فائدة من القراءة. يكون التركيز على مراجع الكلمات العامة والرموز في النص. فغالباً ما تدعوا الخبرة القرائية إلى أن يكون هناك توازن بين القراءة للفائدة والقراءة للمتعة. وأثناء القراءة يمر القارئ بخمس مراحل هي: الإعداد والتحفيز، والقراءة، الاستجابة، الاستكشاف والتوسع.

#### مراحل القراءة:

المرحلة الأولى: الإعداد والتحفيز Preparing وفيها

- 1- يختار القارئ الكتاب.
- 2- و ينشط الخلفية المعرفية.
- 3- و يحدد غرضاً لقراءته.
- 4- و يخطط للقيام بعملية القراءة.

وعملية اختيار الكتاب ليست سهلة، إذ لا بد أن يعرف القارئ نوع الكتاب الذي يرغب في قراءته، والمؤلفين المفضلين لديه وقد يذكر الكتب التي قرأها من قبل ولماذا امتنع بقراءتها، لا بد أن يتعلم الطلبة كيف يختارون كتبهم التي بإمكانهم قراءتها: اختيار ثلاثة أصناف سهل جداً، صعب جداً، ملائم.

تنشيط الخلفية المعرفية: لا بد من معرفة موضوع الكتاب ومؤلفه ونوعه، و توضيحات الغلاف، التعليقات حول الكتاب.

عندما يكون مطلوباً قراءة كتاب لا يملك القارئ خلفية معرفية عنه فلا بد من تزويده بها عمل ارتباطات بين الموضوع والخبرة الشخصية للقارئ.

تحديد الأغراض:

هناك غرضان للقراءة: المتعة أو تحصيل المعلومات.

يمكن تحسين الاستيعاب باستخدام ثلاثة طرق:

1- تحديد الغرض يوجه عملية القراءة التي يقوم بها الطلبة.

2- تحديد الغرض يساعد الطلبة على رسم خلفية معرفية.

3- التمييز بين ما هو مهم وما هو أهم.

التخطيط للقراءة:

غالباً ما يقوم القارئ بمسح ما يقرأه عندما ينتهي للقراءة: فهو يفحص طول المادة، و صعوبتها والتوضيحات المتضمنة، ربط موضوع ما يقرأ بالخلفية المعرفية لديه.

كما يضع المعلم توجيهات للقراء: هل سيقراً مستقلاً ضمن مجموعة صغيرة أو في الصف كله.

### المرحلة الثانية: القراءة Reading

يقرأ الطلبة ما اختبر للقراءة مستخدمين معرفتهم بالكلمات، مستخدمين الاستراتيجيات والمهارات والمفردات التي يمتلكونها أثناء القراءة. القراءة بطلاقة ترتبط بالفهم والقراء المتصفون بالطلاقة يعرفون معاني المفردات يقرؤون أوتوماتيكياً، كما أنهم يطبقون معرفتهم بنية النص.

يمارس الطلبة والمعلمون خمسة أنواع من القراءة:

1 - القراءة المشتركة Shared kea ding

## 2- القراءة الموجهة Guided reading

## 3- القراءة المستقلة Independent Reading

## 4- Buddy reading القراءة مع الرفاق

## 5- القراءة جهرا للطلبة Reading aloud to Students

ليما عدا التفكير فإن القراءة لقيت من الاهتمام خلال السنوات الماضية ما لم يلقه أي فن لغوي آخر أن أهمية معرفة كيفية القراءة غير قابل للقياس، لأن القراءة تزودنا بوسيلة لاكتساب ليس فقط المعلومات، ولكن السرور والمتعة كذلك.

أثناء تعلم الأطفال القراءة يقبلون على الكتاب و يكون إقبالهم عليها مشابها لإقبالهم على أكل الزبدة أو العسل، والعسل.

تعد القراءة أكثر من إدراك الكلمات وفهم ما تعنيه المفاهيم، والمعلومات والأفكار من النص المقروء. القراءة تعني معالجة الكلمات والمفاهيم والمعلومات والأفكار كما وصفها المؤلف مرتبطة بخبرات القارئ ومعرفة. جزء فقط من المعلومات متضمن في القطعة التي وضعها المؤلف، إذ يقع على عاتق القارئ أن يفسر ما يتبقى من معلومات. ليس هناك نص مكتوب قابل للتفسير الذاتي من أوله إلى آخره. فعندما يفسر القارئ نصا لا بد له من أن يستدعي ما مخزنه من المعرفة المتعلقة بموضوع النص. وطبقاً لأحد المنظرين يتألف الاستيعاب القرائي من ثلاثة أجزاء:

1- عملية نشطة بنائية.

2- عملية تفكير تسبق القراءة أثناءها وبعدها.

3- تفاعل بين القارئ والنص والسياق الذي تتم فيه القراءة.

كذلك فإن نوع المادة القرائية تؤثر في عملية القراءة، فقراءة كتاب في رأي أحدهم، تختلف عن قراءة قصة. إذ عليك أن تتابع أحد الحيلوط وتذكره من يوم إلى يوم. عليك أن تقرأ كتابا لكي تعرف كيف تقرأ كتابا أخرى.

إن أهداف تعليم القراءة في المدرسة الابتدائية هي أولا تعليم الطلبة كيف يقرؤون وإغرائهم بحب القراءة، إذ ينبغي جعل الأطفال واعين منذ وقت مبكر يكون عالم الكتب عالما غنيا في حقيقة الأمر.

وحتى يكون الأطفال قراء جيدين لا بد أن يعطوا وقتا للقراءة وأن يسمح لهم بالاستجابة للمادة القرائية أثناء القراءة وبعدها.

و القراءة عملية ديناميكية تتطلب تواصلاً ذا معنى ونشطاً بين المؤلف والقارئ. وتعرف القراءة باعتبارها عملية نشيطة لبناء معنى نص مكتوب وعلاقته بخبرة القارئ ومعرفته.

المهدف الرئيس لتدريس القراءة هو زيادة القدرة على التفاعل مع فهم اللغة المكتوبة والقراءة عملية داخلية وعقلية لا يمكن ملاحظتها أو دراستها مباشرة. كثير من الملاحظين يربطون القراءة بالتفكير وهما لا ينفصلان في فهم اللغة المكتوبة ويعرف ثورندايك القراءة على أنها تعني التفكير يقول: قراءة فقرة تتضمن القيام بالتنظيم والتخيل اللذين يحدثان في التفكير، وتتضمن القراءة التعلم، وردة الفعل والحكم والتحليل والتركيب وحل المشكلات، الاختيار، الاستدلال، والتنظيم والمقارنة بين البيانات، بيان العلاقات والارتباطات والتقويم النافذ للمقروء. كما تتضمن الانتباه، والتجريد، والتعميم، والفهم، والتركيز والقياس.

كان ينظر إلى القراءة على أنها عملية سلبية. وكان من المفترض أنها تتألف من قائمة مهارات الاستيعاب وإدراك الكلمات المرتبة هرمياً وإذا ما أتقنها القارئ فأنها تمكنه من استيعاب ما يقرأ. التدريس كان يؤكد التعريف ولفظ الكلمات وفك الرموز.

أما اليوم فإن المعلمين إذا ما قبلوا فكرة أن الجانب الرئيس في القراءة هو الاستيعاب، فإن عليهم أن يضمنوا في اعتبارهم كلا الجانبين في القراءة. فك الرموز السريع والدقيق وجمع المعلومات من النص المقروء والمعرفة القائمة لدى القارئ لبناء معنى المقروء.

حصل تقدم في مجال فعالية المعلم رافق ذلك تقدم في فهم كيف يتعلم الأطفال القراءة، وذلك في المقدين الأخيرين من القرن العشرين. هذا الفهم الأكبر لعملية القراءة يؤكد عملية بناء المعنى.

هناك نموذجان يدعمهما بحث عميق ساد في تشكيل فهمنا لعملية القراءة. أولهما نظرية السكيا Schema Theory والثانية النظرية التفاعلية Theory Interactive وترى نظرية السكيا أن الاستيعاب يعتمد على التكامل بين المعرفة الجديدة وشبكة المعرفة السابقة. ويدرك أصحاب هذه النظرية أن القراءة تتضمن عدة مستويات من التحليل في الوقت نفسه ولكن في مستويات عدة. هذه المستويات تتضمن خصائص النص (مثل: الحروف، ترتيب الكلمات ومعاني الكلمات) وخلفية القارئ المعرفية مثلاً. المحتوى والفروض المتعلقة بما في الكلمات) والمكون الأساسي لهذه النظرية تربط بالعلاقات المتشابهة بين فهم النص وخلفية المعرفية للقارئ. فكل قارئ يمتلك سكيا ونمطاً أبدياً تشكل الخلفية المعرفية لمختلف الأفكار، والأشياء ومعاني الكلمات وعندما يقرأ الطالب فإنه يستخدم خبراته السابقة ليضاعل مع

المعلومات الجديدة التي يقدمها النص. أن التكامل بين المعلومات القديمة والجديدة ينتج عنها سكيما محسنة ومعالجة.

ويرتبط بنظرية السكيما النظرية التفاعلية للقراءة والتي ترى أن القراءة عملية نشيطة، وحتى يفهم النص يتفاعل الطلبة بمجموعة عوامل ترتبط بهم: النص المقروء والسياق الذي حدثت فيه القراءة وجوهر النظرية استخدام القارئ للمعرفة السابقة والاستراتيجيات المتعددة للتفاعل مع النص. والقارئ ينظر إليه على أنه نشيط يتفاعل مع النص مستخدماً استراتيجيات معينة لبناء المعنى. إن مصطلح القارئ الاستراتيجي يعكس النظرية بأن القارئ يطبقون واعين استراتيجيات ليحسنوا فهمهم للأفكار.

### عوامل القراءة التفاعلية:

ويجمل دول رود في روهلر ويرسون (1991) ملخص للتفكير الحديث بصدد عملية القراءة وجهة النظر المعرفية تنظر إلى القراءة نظرية مختلفة عما كانت عليه قديماً، فالنظرية التقليدية تفترض القارئ السلي الذي أكتسب عدداً كبيراً من المهارات الفرعية التي يقوم بتطبيقها أوتوماتيكياً وبصورة روتينية على جميع النصوص أما النظرية المعرفية فترى في القارئ شخصاً فعالاً يقوم ببناء المعنى خلال قيامه بالتكامل بين المعرفة الجديدة والقائمة والاستخدام المرن للاستراتيجيات للتعبير والعرض التكرار للمحافظة على الفهم.

مراحل تطور القراءة: الخطوط العريضة للخصائص النوعية وظيفية اكتسابها

تصميم المرحلة	مدى العصف (العمر)	الخصائص النوعية	كيفية اكتسابها	علاقة القراءة والامتصاص
المرحلة (صفر) ما قبل القراءة Prereading, Pseudo-reading	ما قبل المدرسة، العمر من 6 أشهر - 6 سنوات	يدعي الطفل القراءة يروي القصة وهو يشبع الكتاب، قرئ له من قبل أمهات الحروف، يدرك بعض الإشارات، يكتب اسمه يلصق بالكتاب والأفلام والأوراق.	أثبتت له القراءة من قبل الكبير السلي استجاب وأظهر تقديره لاهتمام الطفل، بالكتاب والقراءة ولكنه زود بالكتاب والأوراق والمكعبات والحروف.	غالباً ما يقار على فهم قصص الأطفال المصورة والقصص التي تحكى له يفهم آلا من الكلمات في من السادة ولكنه يقرأ عدداً قليلاً من تلك الكلمات التي يفهم معناها.

تصميم المرحلة	مدى (الصف/العمر)	الخصائص النوعية	كيفية اكتسابها	علاقة القراءة والاستماع
المرحلة الأولى بداية القراءة وفك الرموز Initial reading and decoding	الصف الأول وبداية الصف الثاني العمر 6، 7 سنوات	يتعلم الطفل العلاقة بين الأحرف والأصوات بين المكتوب والمفكك به من الكلمات العقل قادر على قراءة نصوص بسيطة يتضمن كلمات تدرج كثيرا في الاستعمال وهي كلمات عارية. يستخدم المؤلف من متنوع واحد.	التعليم المباشر لعلاقة الحرف بالصوت (الأصوات) وممارسة استعمالها، قراءة قصص بسيطة تستخدم كلمات بعناصر صوتية ثم تعليمها وكلمات شائعة مع قراءة لمواد تقع فوق مستوى الطفل القرائي المستقبل لتطوير نماذج لغة ومعرفة كلمات جديدة وأفكار.	مستوى صعوبة اللغة التي يقرأها الطفل يقع تحت مستوى اللغة الفهمية عندما تسمع. في نهاية المرحلة الأولى غالبية الأطفال يمكنهم فهم أكثر من 4000 كلمة عند معالجتها ولكنهم يقرؤون حوالي 600 منها.
المرحلة الثانية التأكد والطلاقة confirmation and fluency	الصفين 2، 3، العمر من 7-8 سنوات	يقرأ العقل قصصا بسيطة مألوفة ومختارات مع زيادة في الطلاقة يتم هذا عن طريق عناصر فك الرموز الأساسية إدراك المقردات يرتبطها كعمل وسباق المعنى في قراءة القصص المألوفة والمختارات.	تعليم مباشر في مهارات فك الرموز المتقدمة وقراءة واسعة المواد مألوفة وممتعة والتي تؤدي إلى الارتفاع بمستوى العلاقة أثناء القراءة. بالاستماع إلى قراءات تقع فوق مستوى الطاقة المستقبل للعمل على تطوير لغة الأطفال ومعرفتهم. بالمقررات والمفاهيم.	في نهاية المرحلة الثانية حوالي 3000 كلمة يمكن قراءتها وفهمها وحوالي 9000 معروفة عند سماعها يظل الاستماع أكثر فعالية من القراءة.
المرحلة الثالثة القراءة لتعلم	الصفوف من 4-8 العمر	القراءة تستخدم لتعلم أفكار جديدة، كتب	القراءة ودراسة الكتب المقررة،	في بداية المرحلة الثالثة الاستيعاب

تصميم المرحلة	مبنى الصف (العمر)	اختصاصات التوعية	كيفية اكتسابها	علاقة القراءة والاستماع
الجديد Reading for learning the new	من 9-13	معرفة جديدة، لممارسة مشاعر جديدة لتعلم اتجاهات جديدة عموماً من وجهة نظر واحدة.	الأعمال المرجعية الكتب التجارية المجربيد والصحف والجملات التي تحتوي أفكاراً وفيما جديدة مفردات غير مألوفة ولحواً للدراسة النظامية للكلمات قراءة النص أثناء المناقشة الإيجابية عن الأسئلة الكتابية الخ. قراءة قصص خيالية أكثر تعقيداً، مبررة ذاتية وكتيب غير خيالية وما أشبه.	السمعي لنفس المادة يظلل أكثر فعالية من الاستماع المرحلة الثالثة القراءة والاستماع متساويان تقريباً لدى من يقرؤون جيداً قد تكون القراءة أكثر فعالية.

### مبادئ تدريس القراءة:

مبادئ التدريس التي يتم التأكيد عليها هنا إلى كونها تتمحور حول المتعلم، ويمكن تطبيقها على الأطفال الذين يمتلكون قدرات تعليمية مختلفة وكذلك اهتمامات وخبرات غنية في الوقت الذي ينظر فيه إلى أن القراءة عملية معقدة. تعلم اللغة يعتمد على نفس مبادئ التعلم مثله مثل المهارات العقلية، من مثل الخلفيات المفاهيمية والمعرفية، الفرض من التعلم، دافعية المتعلم، صعوبة المهمة والزمن المتاح للتدريس. ينبغي ربط بين هذه المبادئ مع بعضها للحصول على القدرات القرائية المتطورة.

ومبادئ تدريس اللغة ينبغي أن تتطور من المعرفة التي يتيحها علم النفس العام، و علم النفس التربوي ومن مجال توجيه الأطفال وإرشادهم، كذلك تخطيط المنهج دراسات نمو الأطفال تطور البحث في القراءة ومن العيادات النفسية، ومن المهم ملاحظة أنه عند صياغة المبادئ من الضروري اعتبار جميع جوانب النمو الإنساني وتطوره العقلي والنفسي والفيزيولوجي باعتبارها توجيهات لسلوك المعلم ومن المبادئ.

1- أن القراءة والكتابة عمليتان لغويتان. ينبغي للمعلم فهم العلاقات بين القراءة والكتابة ولغة الأطفال الشفوية. إن لغة الأطفال الشفوية تعكس خبراتهم مع الأشياء والأفكار والعلاقات وكذلك تفاعلاتهم مع العالم المحيط بهم لقد كتب حتى الآن الكثير عما يحضره الأطفال إلى المدرسة ودور المدرسة في البناء على ما لدى كل طفل من قدرات ينبغي على المعلمين أن يساعدوا الأطفال على تحويل خلقته اللغوية والتي يعملونها معهم إلى المدرسة مباشرة إلى قراءاته وكتاباته.

أظهرت الدراسات الحديثة أن الخبرات هي التي تعمل على تطوير القراءة قبل أن يبدأ الطفل دراسته في المدرسة مثلاً قبل المدرسة كثير من الأطفال يعرفون الحروف الهجائية، يكتبون أسماءهم يعرفون أسماء العلامات التجارية، و يستخدمون الكتب بصورة صحيحة يقصّدون أجزاء من الحكايات وكثير منهم قد يكتب حروفاً وقصصاً، ويدرك اللغة المكتوبة ووظيفتها كوسيلة، اتصالية، يبرز أندرسون (1985) Anderson أهمية اللغة الشفوية في تسهيل عملية القراءة بقوله:

يقوم تعليم القراءة بخاصة على اللغة الشفوية، وإذا ما كان هذا الأساس ضعيفاً فإن التقدم في القراءة سيكون بطيئاً وغير مؤكد ينبغي أن يكون الأطفال مفردات أساسية، ومدى معقولة من المعرفة حول العالم من حولهم وكذلك القدرة على الكلام عن معرفتهم. هذه القدرات تشكل الأساس لفهم المادة القرائية.

و من سوء الحظ فإن المعلمين يتجاهلون الكثير من العلامات المبكرة لفهم اللغة، وخبرات الأطفال المبكرة حول تعليم القراءة والكتابة وبرامج الكتابة غالباً ما يسلّون الأطفال التركيز على الأجزاء المنفصلة عن عملية التعلم.

إن خلفية التعلم عند كل طفل تقرر أين ومتى يبدأ تعليم القراءة فالأطفال الذين يدخلون المدرسة من بيوت غنية يتعلمون بثبات من القدرات اللغوية وفهمها. ومثل هؤلاء الأطفال يبدأ تعليم القراءة بعد تعليم فك الرموز أما أولئك الأطفال الذين لديهم لغة محدودة وخبرات تعليمهم قبل دخول المدرسة فينبغي أن يركز تعليمهم على المفاهيم المتعلقة بأن اللغة تقدم كوسيلة للاتصال وأن اللغة الشفوية والمكتوبة تعمل معاً.

علاقة تطور اللغة الشفوية أساسية للقراءة مثلها مثل عموميات اللغة الأخرى. فنون اللغة، الاستماع والكلام والقراءة والكتابة هي أدوات اتصالية جميع فنون اللغة مترابطة النمو في فن منها يعزز النمو في الفنون الأخرى ويسره.



الاستماع هو العملية اللغوية الأولى الأساس لنمو اللغة الشفوية، مهارات الاستماع مهمة كذلك لتعليم القراءة وبخاصة مترابطة في اكتساب تهجئة الكلمات مهارات فك الرموز واستراتيجياتها. عمليات القراءة والكتابة مترابطة ويعتمد بعضها على بعضها الآخر وتطور واحدة منها يحسن الأخرى.

و يشتمل يتضمن التفاعل وتعطي معنى للرموز المكتوبة فإن الكتابة تتضمن إبداع نصا ينقل معنى وأفكاراً إلى الآخرين. هذه العلاقة أوضحت مؤخراً وأعطت تأكيداً لوصفي برامج القراءة هذه الأيام وينبغي ألا تفصل القراءة عن بقية الفنون اللغوية الأخرى.

2- تعلم القراءة والكتابة عملية تطويرية: إذا ما قبل المعلمون أن القراءة والكتابة هما بناء للمعنى وإذن ليس هناك شيء مثل إتقان للقراءة على التعلم وهي عملية تطويرية ومستمرة. الخلفية المعرفية تنمو باطراد، حالما تنمو الخلفية المعرفية وكذلك قدرة المرء على التفاعل مع النص واكتساب معلومات جديدة. لذلك فإن قدرات التعلم تتعمق وتزداد باستمرار مع مرور الوقت.

3- القراءة والكتابة عمليتان مترابطتان ومتفاعلتان: وتدرس القراءة والكتابة لا بد أن يؤكد هذه العلاقة أثبت البحث العلاقة الوثيقة بين القراءة والكتابة فكلهما عملية اتصالية تتضمن التفاعل وفهم لأفكار. و قدرات الكتابة تتحسن مع تطور قدرات القراءة المختلفة مثل معرفة كيف تبني القصص، والقدرة على استخدام الخلفية المعرفية لتوليد معايير جديدة مهارات فك الرموز معاني الكلمة وما أشبه من قدرات الأطفال القرائية التي تستفيد من نفس المهارات في عملية الكتابة من القدرة على تصحيح التفكير بالخطأ والإضافة للمعلومات المهمة والتنبيه والتخطيط للأفكار المكتوبة وتلخيص المعلومات.

4- على المعلمين أن يدركوا الاختلافات الكبيرة بين الطلبة في التخطيط للتدريس الملائم الذي يواجه الاختلافات الفردية داخل الصف والأمان بأن جميع الطلبة يمكنهم وينبغي أن يكونوا ناجحين في تعلم القراءة والكتابة.

5- التدريس ينبغي أن يقوم الأطفال إلى فهم أن القراءة عملية استراتيجية نشيطة وذات معنى والقراءة تعني أكثر من كونها عملية ميكانيكية: إنها عملية بناء المعنى. ما ينتج عن التفاعل مع اللغة المطبوعة ينبغي أن يكون الفهم والاستيعاب. يتضمن القراءة الحقيقية، القدرة على فك الرموز الكلمات بفهم أقل وينبغي أن يكون اقراء نشيطين عليهم أن يستخدموا جميع المصادر المتاحة لبناء المعنى وجعل النص ذا معنى وبذلك فإن القراءة تتضمن التفاعل بين عدة عوامل تضم عوامل النص، الخلفية المعرفية والوضع

الاجتماعي الذي تتم فيه القراءة. بالإضافة فإن القارئ النفعال يطبق مختلف استراتيجيات القراءة في الوقت المناسب من أجل الفهم.

6- على المعلمين أن يحاولوا الوصول إلى برنامج تعلم متوازن يعلم جميع الأطفال القراءة والكتابة لأن الأطفال يختلفون من وجوه متعددة ويقع من ضمنها الطريقة التي يصبح فيها الفرد ناضجاً. القراء الاستراتيجيون، يحتاج المعلمون إلى استخدام مداخل متباينة لتعليم القراءة والكتابة.

7- الاستيعاب القرائي الناجح يعتمد على إعطاء وقت كاف لقراءة النص وفرص عديدة للطلبة للتفاعل فيما بينهم وبين أساتذتهم ولينحدثوا حول ما يقرأونه لأن القراءة تعني الاستيعاب فإن المكون الضروري والواضح هو التعجيل في قابليات فهم الطلبة يأتي من تكرس وقت طويل لتحقيق هذا الهدف. لا بد من تخصيص وقت لقراءة النص وتدرّس فعال خطط له لتطوير قراء نشيطين وفعالين. بالإضافة فإن الطلبة يحتاجون إلى تشجيع لبحث ما يقرؤونه مع أقرانهم ومع المعلم لأن الاستيعاب القرائي ليس عملية عقلية فحسب بل إنه عملية اجتماعية أيضاً، نماذج تعليم الأقران والتعلم التعاوني أثبتت فعاليتها في تزويد الطلبة بطرق متعددة لتوسيع وتحديد تفكيرهم أثناء إجراء المناقشات خلال فرص التعلم التعاوني وتعلم الأقران يزود الطلبة بالوسائل الضرورية لمعالجة أفكار جديدة وإدخال معلومات جيدة إلى ما لدى الفرد في السابق.

8- تعليم الطلبة لتحديد الكلمات غير المعروفة المستوى المستقل ينهي تقديمها من خلال استخدام مدخل متوازن لفك الرموز.

تطوير الاستقلالية في القراءة يتطلب اكتساب الطرائق لتحديد الكلمات، التفاعل مع النص وبناء المعنى، من الأساسيات أن المدخل المتوازن للقراءة يمكن المجازة باستخدام كل من برنامج تطوير المهارات والتركيز على الأدب الممتع والجميل. سواء استخدمنا رموزاً تتعلق تحليل التهجئة لمساعدة الطلبة في اللفظ، النظر إلى الأجزاء التركيبية للكلمة أو تقدير السياق الذي تردد فيه الكلمة ينبغي تطوير سهولة التعرف على أشكال الكلمة المطبوعة.

التوجه الحديث في مجال تعلم القراءة والكتابة يشير إلى تقدير أهمية كل من تعلم الطلبة فهم ما يقرؤونه وتطبيق علاقة الصوت بالرمز وكذلك استخدام مواد تعليمية نوعية كوسيلة أساسية لتعليم الأطفال القراءة.

9- استخدام الأدب النوعي ينبغي أن يكون جزءاً من تعليم القراءة والكتابة خلال المنهج المدرسي. لقد مضى الوقت الذي ينظر فيه إلى الأدب كمادة إضافية أو كيان منفصل يستخدم من أجل المتعة أو في برامج القراءة المستقلة. والأدب بكل صوره وأشكاله ينبغي أن يكون جزءاً مهماً في برامج قنون اللغة اليومية وينبغي تعميمه على الموضوعات والمواد الدراسية الأخرى. الكتب الكاملة في الأدب وحقيقة يمكن أن تولف الوسيلة الرئيسة لتعلم عمليات اللغة وأجزاء وتحقيق الأهداف التعميمية المختلفة مثل: تعلم المفردات الأساسية وكيفية الوصول إلى المعرفة وتطوير استراتيجيات الفهم ومهارات القراءة في الموضوعات المختلفة وقدوات التفكير الناقد والاستدلالي وزيادة المتعة بالقراءة.

10- تعليم القراءة والكتابة يحتاج إلى أن يكوناً مكوناً في جميع المواد الدراسية أن التعلم الناجح في المواد الدراسية يعتمد على تطبيق الطلبة لمهارات الدراسة. استراتيجيات الفهم، والقدرة على الكتابة. لا يكون برنامج القراءة والكتابة كاملاً بدون انتباه كاف للمواد الدراسية المختلفة والنجاح في برامج القراءة والكتابة الاعتيادي كثير من الطلبة يواجهون صعوبات في هذه الموضوعات وهذه الصعوبات قد تستعمل عندما لا تعلم بحيث نصل إلى متعلمين مستقلين. وحتى تحقق الاستقلالية في التعلم ينبغي أن نعلمهم كيف يتابعون المعرفة المتزايدة في جميع الحقول. علينا إذن أن نعلم كيف يتم التعلم.

11- يحتاج المعلمون إلى التعجيل في قدرات الطلبة على التحليل والتفويض الناقد للمادة المكتوبة. تعلم فك الرموز والاستيعاب الأساسي مهمة ولكنها ليست كافية في عالمنا اليوم. ينبغي أن يفهم الأطفال كيفية التفاعل مع الأفكار فيما وراء المستوى الأساسي. القراءة والكتاب الناجحون يمكنهم التركيب والتحليل والتفويض الناقد للأفكار لينفذوا معرفتهم.

كذلك فإن التفكير الناقد لا يتطور بالصدفة يمكن للمعلمين استخدام الأدب بعدة صور وكذلك الاستراتيجيات التعليمية الفعالة (كالتعلم التعاوني) مساعدة الأطفال في تطبيق مهارات تعلم القراءة والكتابة لإنجاز أهدافهم.

12- تعليم القراءة والكتابة الملائم يعتمد على التفويض المستمر لنقاط القوة والضعف لدى كل طالب. لقدرة المعلم على تقييم حاجات الطلبة يقع في القلب من التدريس الفعال. ان المعلمين الفعالين للقراءة يتخذون قرارات تدريسية بناء على معلومات تفريقية والتفويض هنا يعني الإجراءات المستخدمة من قبل المعلمين للتعريف على نقاط القوة

عند الطلبة وكذلك نقاط الضعف في التخطيط والتنفيذ للتدريس بحيث يتقابل حاجات الطلبة.

13- تسهم الدافعية في تطوير تعلم القراءة والكتابة ويمكن تقويتها باستخدام أنشطة تعليمية ذات معنى. الدافعية شكل مهم لكل من اكتساب التعلم ونسبة القيمة إليه الطلبة الذين يقرأون ويكتبون للمدرسة والمتعة يصبحون قراء أفضل وكتاباً متفوقين لأنه بمقدار ما يقرأ الطالب أو يكتب يكونون أفضل. لعل الصف تأثير مباشر في زيادة الدافعية عن طريق اختيار وتطبيق الأنشطة التعليمية القائمة على حاجات الطلبة. المعلمون الذين يستخدمون استراتيجيات تزيد من احتكاك وانشغال الطالب والذي يزيد بفرص للقيام بأنشطة تعليمية للقراءة والكتابة يشجع على تطوير اتجاهات إيجابية نحو التعلم.

14- على المعلمين أن يكونوا قادرين على خلق وإدارة وصيانة البيئة التي تبيّن التعلم. تعليم الأطفال ما يحتاجون إلى تعلمه بينما نعمل على التقدم في قدرات على تعلم القراءة والكتابة أمر صعب.

المعلمون الفعالون هم الناجحون في تنظيم صفوفهم وحسن ادارتهم. ان التخطيط المناسب وحسن إدارة مجموعات التدريس ومتابعة تقدم الطلبة يساعد المعلمين على التعامل مع مدى واسع من قدرات كل طالب.

15- معلمو القراءة والكتابة ينبغي أن يقيموا علاقات مع آباء الطلبة للعمل على زيادة نمو قدراتهم في القراءة.

16- مفتاح النجاح في تعليم اللغة هو المعلم.

#### قوائد وبطنيات خمسة أنواع من القراءة:

النوع	الإيجابيات	السلبيات
القراءة المشتركة Shared Rdg. يقرأ المعلم جهراً بينما يتابع الطلبة ما يقرأ مستخدمين نسخاً من الكتاب أو لوحة صفيّة أو كتاب كبير.	الوصول إلى الكتب يحصل الطلبة غير قادرين على القراءة بأنفسهم. يمثل المعلم نموذجاً للقراءة للمنطقة فرص لتمثيل استراتيجيات القراءة. الطلبة يمارسون القراءة المتدفقة تطوير مجتمع القراء.	نسخ متعددة، لوحة صفيّة وكتاب كبير بحاجة إليهما. المادة قد لا تكون ملائمة للطلبة. قد لا تمتع الطلبة التصوص.

السلبيات	الإيجابيات	النوع
الحاجة إلى نسخ متعددة يضغط المعلم خيرة القراءة ببعض الطلبة قد لا يكونون معنيين بالنص.	المعلم يزود بتوجيه ويقدم دعماً يوفر فرصاً لممارسة استراتيجيات القراءة والمهارات. الطلبة يقرؤون صمناً. يمارسون التثني.	القراءة الموجهة Guided Rdg. المعلمون يدعمون الطلبة في قراراتهم للنصوص الملائمة. الطلبة يوزعون في مجموعات متجانسة.
قد يحتاج الطلبة مساعدة في قراءة النص. انغماس المعلم محدود وكذلك ضبطه. انغماس المعلم محدود. قلة في الضغط.	يطور المسؤولية والملكية والاعتبار الذاتي للنصوص الحرة حقيقية. -التعاون بين الطلبة. -يساعد بعضهم بعضاً. -يعيدان قراءة مادة مألوفة. -يطوران علاقة في القراءة. -الطلبة يتحدثون ويشاركون في التعبير.	القراءة المستقلة Independent Rdg. الطلبة يقرؤون مادة مستقلين ويختارون غالباً المادة بأنفسهم. Buddy Rdg. طالبان يقرآن أو يصدان القراءة لنص معا.
لا فرص متاحة ليقرا الطلبة بأنفسهم. قد لا تكون المادة القرائية ملائمة لجميع الطلبة. وقد لا يكون مستمعين أثناء القراءة. لا نطلب من الطلبة أن توضح عليهم الأدوار في القراءة.	الوصول إلى الكتب قد لا يمكن الطلبة من القراءة. يمثل المعلم نموذجاً للقراءة. إعطاء فرص لتمثيل استراتيجيات القراءة. تطوير مجتمع من القراء. يستخدم عندما تتوفر نسخة واحدة من النص.	القراءة المسموعة للطلبة Rdg. Aloud to Students المعلم أو غيره من الذين يقرؤون يتدفق بصوت مسموع للطلبة.

### المرحلة الثالثة: الاستجابة Responding

في هذه المرحلة القراء يستجيبون لقراراتهم ويستمررون في مناقشة المعنى لكي يعمقوا فهمهم. هناك طريقتان لتنفيذ ذلك بعد القراءة.

## 1- الكتابة في دفتر اليوميات Reading Logs

### 2- المشاركة في مناقشات موسعة.

#### 1- الكتابة:

يكتب الطلبة ويدونون أفكارهم ومشاعرهم تجاه ما يقرأون في سجل خاص. في القراءة ما يساعد على توسيع وتوضيح استجاباتهم وكتاباتهم. غالباً ما يختار الطلبة الموضوعات التي يقرأونها من الأسئلة المفتوحة التي يعدها الطلبة للإجابة عنها:

• أنا حقيقة لا أفهم.

• أحب/ لا أحب (شخصية) بسبب. هذا الكتاب يذكرني بـ

• هذه الشخصية شها:

• أنا أعجب لماذا بـ

• هذا الحدث يذكرني في زمن

• أحب هذه العبارة لأنها

• لو كنت مكان..

• لاحظت

• أكتب بـ

هذه العبارات المقترحة تسمح للطلبة أن يقوموا بعمل ارتباطات ما يقرأونه بحياتهم.

#### 2- المشاركة في مناقشات موسعة.

يتحدث الطلبة حول النص قراءاتهم مع أقرانهم في الصف في مناقشات موسعة. يشارك غيره في استجابات شخصية وما الذي يجونه في تلك المختارات.

يتحدث الطلبة غالباً حول أحداث القصة أو الشخصيات وقد يكتفون بمناقشة الموضوعات التي تناولتها القصة.

#### Stage 4 Exploring الاكتشاف المرحلة الرابعة

خلال هذه المرحلة، يعود الطلبة إلى النص للاكتشاف أنهم يشتركون في بعض هذه الأنشطة:

- إعادة قراءة المختارات.

- يفتحصون فيه النص وميزات الكاتب الأسلوبية

- التركيز على المفردات الجديدة

- المشاركة في الدروس المختصرة.

إعادة القراءة: يقرأون ثانية ويفكرون فيما قرأوا، يغنون فهمهم، يقومون بمزيد من الارتباطات بين القراءة وبين حياتهم.

فحص حرفة المؤلف: المعلمون يخططون لأنشطة استكشافية لتركيز اهتمام الطلبة على بنية النص واللغة الأدبية التي يستخدمها المؤلف. كذلك يتم تعلم ما يتعلق بالبنية يتمثل بالكتابة بناء على قراءة في النص. مطالبة التلاميذ بالمقارنة بين الكتابات المختلفة. التركيز على المفردات الجديدة: يضيف الطلبة كلمات مهمة إلى ما هو موجود بعد القراءة نعليهم دروس مصغرة.

### المرحلة الخامسة: التوسع Extending

وهذه المرحلة تعني أن يضي الطلبة في التعمق في المهمات السابقة المتعلقة بفهم المقروء وما وراء هذا الفهم.

تعريف بالقراءة وأهميتها:-

القراءة عملية لغوية تتطلب فهم اللغة المكتوبة والتفاعل معها. تمكن القراءة الأطفال من توصيل واستقبال الأفكار والمعلومات والبيانات إلى جميع الرائدتين من حوله. للقراءة علاقة مميزة باللغة لأننا نكتسب ونغير في مفاهيمنا وقدراتنا على التفكير عن طريق اللغة التي نستعملها، فالقراءة تمكننا من الذهاب إلى ما وراء ما يمكننا رؤيته أو معالجته. وبتمتعير آخر فإن القراءة تمرر اللغة والتفكير من الخبرات الآتية:-

إدراك الكلمات:

اللغة المكتوبة تتطلب من المتعلم الانشغال في حل نوعين من الرموز. أحدهما الوصول إلى النص أو المكتوب عن طريق فهم العلاقة بين (نظام الكتابة) orthography وما مكتوب وما هو ملحوظ والفونيمات (وحدات الكلام ممثلة بنظام الكتابة) هذا الفهم يمكن القارئ من إدراك الرموز وفكها والوصول إلى لفظ الكلمات.

### بناء المعنى:

بناء المعنى هو المكون المهم الثاني فالقراء يتفاعلون مع الكتاب كأنما هناك تواصل بين الاثنين مؤلفي الكتب، وكتاب الملاحظات والقوائم والتعليقات وسواهم يستخدمون اللغة للتواصل مع القراء. التفاعل بين النص والقارئ يعتمد على الخلفية المفاهيمية والخبرة الشخصية والغرض من القراءة، والوضع أو السياق بالإضافة إلى محتوى النص.

هذا التفاعل ويتضمن مدخلا واستراتيجيات تتطلب إلى معرفة بأبنية اللغة، وفهم المعنى، مثل هذا التفاعل، يرتبط باللغة، ولكنه يذهب إلى ما وراء لغة القارئ الشفوية لأن الكثير من التفاعل يتضمن خبرات القراءة والكتابة التي تدعم وتحدد القدرات اللغوية.

### إدراك الكلمات Word Recognition

قلّة هم الناس الذين يرفضون فكرة أن إدراك الكلمات هو أساس عملية القراءة، بالرغم من أنه يمكن أن يمتلك القارئ مهارة مناسبة في إدراك الكلمات ولكنه قد يظل يواجه مشكلة في الاستيعاب القرائي، من غير الممكن أن يمتلك الشخص استيعاباً قرائياً جيداً مع وجود مشكلات لديه في أدراك الكلمات.

ينظر إلى ادراك الكلمات على أنه نظرية مزدوجة تتضمن معرفة رموز الكلمات وهو أساسي للقراءة، ولكن الغرض النهائي من القراءة هو الفهم بمقدار ما يكون الطلبة أسرع في ادراك الكلمات تكون فرصتهم في أن يكونوا قراء جيدين أفضل.

### استراتيجيات إدراك الكلمات:

المعلمون الفعالون يريدون أن يقوموا بما يجعل طلبتهم أفضل لكي يفعلوا ذلك مع طلبة الصفوف الابتدائية، ينبغي أن يكون المعلمون واعين لاستراتيجيات إدراك الكلمة المختلفة والغرض من كل منها. فمثلاً ينبغي للمعلم أن يعدوا الطلبة ليكونوا ليس فقط متقنين للصوتيات ولكن لا بد أن يؤمنوا بأن على أن يطور الطلبة أن يطوروا قدرات من المفردات وأن يطوروا مفاهيمهم بصورة ملائمة.

ليس فقط على المعلمين أن يعرفوا مختلف الاستراتيجيات المتصلة بلفظ المفردات وفهم معانيها ولكن لا بد أن يدركوا أن بعض الاستراتيجيات أفضل من سواها في حالات بعض الأطفال. وغالباً ما نستخدم أكثر من استراتيجية واحدة لتحقيق إدراك الكلمات عند الطلبة.



## - استراتيجيات إدراك الكلمات المتعلقة باللفظ

## Word Recognition Strategies for Pronunciation

\* استراتيجية رقم (1) التحليل الصوتي وتركيبه.

الصوتيات: هي تقنية لفك الرموز و تعتمد على جعل الطالب قادرا على عمل مطابقة بين الصوت والرمز والتحليل يتعلق بتجزئة الشيء الى مكوناته بينما يعني التركيب جمع الأجزاء لتكوين كل كامل استراتيجية رقم (2) ينبغي أن تكون قادرين على لفظ الكلمة.

طريقة الكلمة كلها يشار إليها على أنها طريقة أنظر وقل.

\* استراتيجية رقم (3) أسأل شخصا ليُلفظ أمامك الكلمة.

\* استراتيجية رقم (4) رموز السياق: ما يحيط بالكلمات من أشكال السياق: التعريفات الأمثلة، الشبه والاختلاف، التفسيرات ومواها. ما يساعد على فهم المعنى.

\* استراتيجية رقم (5) تحليل البنية والتركيب. معرفة أجزاء الكلمة مثل الطرفين واللواحق والجذور.

\* استراتيجية رقم (6) ابحث في اللفظ في القاموس.

الاستيعاب القرائي	أساسي في القراءة
<p>- استراتيجيات التدريس</p> <p>- نشاط القراءة - التفكير.</p> <p>- المباشر.</p> <p>- النمذجة</p> <p>- شبكة الأدب</p>	<p>المستوعب الجيد</p> <p>- إدراك الكلمات بسرعة.</p> <p>- يمتلك ذخيرة من المفردات.</p> <p>- يربط ما يفهمه بفقرات سابقة.</p> <p>- معرفة بأشكال النص.</p> <p>- حصول على معرفة بصورة نشطة.</p> <p>- مفكرون جيدون</p> <p>- استخدام استراتيجيات</p> <p>- يمتلك قدرة ما وراء الإدراك</p>
<p>- استراتيجيات الأسئلة</p> <p>- ما وراء الإدراك والأمثلة</p> <p>- علاقة السؤال / الجواب</p>	

## مهارات الاستيعاب

هناك العديد من القوائم التي تضم مثل هذه المهارات وتصنيفها في مستويات متدرجة في التعقيد والصعوبة ومنها:

1- الفكرة الرئيسة في الفقرة.

2- استنتاجات.

3- التصنيف.

4- فهم التبيهات.

5- ادراك عدم الانسجام المنطقي ' العبارة التي لا معنى لها. غير منطقية، لا تلائم المعلومات المعطاة.

6- التمييز بين الحقيقة والرأي.

7- ادراك تقنيات الدعاية.

8- استخدام التفكير التشعبي.

مستويات القراءة التي يمكن الوصول إليها باستخدام Informal Rdg. Inventory

المستوى	الوصف	لفظ الكلمات	الفهم
المتقن Independent	أعلى مستوى يستطيع الطفل عند بلوغه أن يقرأ بدون مساعدة القراءة سهلة، فعالة.	يدرك 99٪ من الكلمات التي يقرأها	يحيط بفهم بصحة 90٪ من السؤال المرافق للنص.
التدريس Instructional	المادة تتحدى ولكنها ليست صعبة جداً، لا بد من التدريس	يدرك 95٪ من الكلمات	يحدث بصحة عن 70٪ من الأمثلة
الإحباطي Frustrational	يشعر الطفل بالإحباط تجاه النص المقروء أعطاه كثيرة وبعيدة عن العلاقة	يدرك أقل من 90٪ من الكلمات	يحدث عن أسئلة لقل عن 50٪ منها.

### تحديد مستويات القراءة باستخدام Close Procedures

- 1- يقرأ الطفل في المستوى المستقل إذا كان بإمكانه أن يزود بالكلمة المناسبة في 61٪ من الكلمات المحذوفة.
- 2- يقرأ في المستوى التدريسي إذا كان تزويده الكلمة المناسبة في 41٪ - 60٪ من الكلمات المحذوفة.
- 3- يقرأ في المستوى الاحتياطي إذا كان يزوده بالفتحة المناسبة في 40٪ تأمل من الكلمات المحذوفة.

### خصائص تدريس القراءة والكتابة الضعاف

إن المجالات التي يظهر أن لها أولوية في الأهمية كمكونات لتدريس القراءة والكتابة تتضمن ما يلي:-

- قياس نقاط القوة ونقاط الضعف في تعلم الطلبة القراءة والكتابة.
- بناء أنشطة التعلم حول الشكل التدريسي التفاعلي.
- تزويد الطلبة بفرص تعلم الاستراتيجيات المهارات وتطبيقها في مهام تعليمية حقيقية.
- التأكيد بأن الطلبة يقومون بمهام تعليمية.
- الإيمان بقدرات التعلم وتوقع نجاح الطلبة.
- الحفاظ على ضبط الصفوف الفعالة.

### قياس قراءة الطلبة وتقويها

- 1- القدرة على تعليم الطلبة ما يحتاجون إلى تعلمه يتطلب من المعلمين إلى استخدام مزيج من المقاييس الرسمية وغير الرسمية باستمرار للتعرف على نواحي القوة والضعف لدى الطلبة أثناء تفاعلهم مع النصوص.

إن استخدام المعلمين للتقويم وتأثيره على تحصيل القراءة أصبح جزءاً من ملاحظات استمرت أكثر من 30 سنة، فقد ذكر بيسكالينو Pescosolido, 1962 تأثير مجموعة من العوامل تؤثر في التحصيل وإن العامل الرئيس المرتبط بالمستويات العليا من التحصيل القرائي تتمثل في قدرة المعلم على الحكم الدقيق على اتجاهات المعلمين نحو القراءة.

المعلمون هذه الأيام يدركون أن الاختبارات تؤلف جزءاً صغيراً في التقييم وأن تعلم القراءة والكتابة يعني القدرة على استخدام القراءة والكتابة كأدوات للتعلم والتفكير وحل المشكلات.

إن المعلمين الفعالين للقراءة والكتابة يعتمدون على أدوات تقييم متعددة يتضمن المقابلات، والملاحظات ممتدة من أعمال الطلبة، سجلات الأعمال وأحكام الطلبة على أدائهم.

أن استخدام التقييم كجزء مكمل للتدريس الفعال يتضمن عدة تدابير احتياطية. أولاً: معلمو القراءة والكتابة يوظفون التقييم الرسمي وغير الرسمي أكثر من الاعتماد على الاختبارات المقتنة المتكررة.

ثانياً: إجراءاتهم تهدف إلى تحديد ممارسات التدريس الملائمة أكثر من مجرد العلامات التي يحصل عليها الطلبة في امتحانات تحديد المستوى.

ثالثاً: المعلمون الفعالون يستخدمون التقييم المستمر Ongoing لتقييم النتائج التي يحصل إليها الطلبة بانتظام بالقياس إلى التدريس الصفي العقلي.

## 2- التدريس التفاعلي:

المعلمون الفعالون للقراءة يعلمون الطلبة ما يحتاجون إلى تعلمه. إن التدريس التفاعلي يعني توصيل المعلومات الجديدة إلى الطلبة من خلال التفاعل بين المعلم والطلبة ذي المعنى وتوجيه المعلم لتعلم الطلبة ومفتاح هذا التعلم هو التواصل النشط والتفاعل بين المعلم والطلبة. الأسلوب التفاعلي للتعليم قد يكون مباشراً أو غير مباشر المباشري جيداً والأقل بالطبيعة. إن نوع التعلم المطلوب المجازة يقرر درجة المباشرة أو البناء. إن معظم الأهداف في التدريس الخاص بالقراءة والكتابة يمكن أن يصنف - ضمن المهارات أو الاستراتيجيات وتضم المهارات المعالجات العقلية للمستويات الدنيا وهي ليست أكثر من روتينات أو توماتيكية ومن أمثلتها طرق فك الرموز المستخدمة في الطريقة الصوتية والتحليل البنيوي وتحليل السياق وبعض مهارات الاستيعاب مثل إدراك تطور النتائج تمييز الحقائق من الآراء واستخلاص الفكرة الرئيسة ومهارات الدراسة الخاصة بالقراءة مثل استخدام الكشف والتهجئة.

أما الاستراتيجيات فتطلب المعالجات الفعلية للمستويات العليا وهي محدثة أكثر من المهارات وتؤكد على الخطط المقصودة والمتعمدة التي يبسطها القارئ وامثلتها : تلخيص قصة، ودة الفعل الناقلة للمقروء وتحرير قطعة مكتوبة.

### تعلم المهارة Skill learning

تعلم المهارة يلائم مدخل التعليم المباشر والصريح <sup>٢٠٠٢</sup> تشاين ستيفنز 1982, 1995. أشار إلى ستة وظائف تدريسية لتعليم أهداف بحكمة البناء:-

#### 1- المراجعة:

- مراجعة للواجبات البينية.
- مراجعة للتعلم السابق الملائم.
- مراجعة للمهارات المطلوبة مسبقا لعرض وكذلك المعلومات

#### 2- العرض

- حدد الأهداف وزود الطلبة بالخطوط العريضة
- قدم مادة جديدة في خطوات صغيرة
- قدم نموذجاً للإجراءات
- اعط أمثلة إيجابية وسلبية
- استخدم لغة واضحة "تقنية"
- افحص فهم الطلبة.
- تجنب الاستطراد digressions

#### 3- الممارسة الموجهة

- امض وقتاً أطول للممارسة الموجهة.
- تكرر عال للأمتثلة
- يستجيب الطلبة كلهم ويحصلون على تغذية راجعة.
- معدل نجاح عال
- يستمر في الممارسة حتى يصبح الطلبة يتصفون بالطلاقة

#### 4-التصحيح والتغذية الراجعة.

- زود بتغذية راجعة حول العملية عندما تكون الإجابة صحيحة ولكن يتردد.
- زود بتغذية راجعة، واعد التدريس عندما تكون الإجابات غير صحيحة.

#### 5-الممارسة المستقلة:

- يستعمل الطلبة خلاصة/ مساعد الطلبة في الخطوط الأولى.
- تستمر المدرسة حتى تتحقق الذاتية.
- يقوم المعلم ترجيحها فعالاً
- الروتينات تستخدم لتقديم مساعدة للطلبة البطيئين.

#### 6- المراجعة الأسبوعية والشهرية.

#### الاستعداد للقراءة..

الخصائص الفيزيائية لتلميذ ما قبل المدرسة وتضم هذه الخصائص الجوانب الآتية:

- 1- Visual Acuity وتشير إلى قوة الإبصار التي يمتلكها الطفل. يشير جثمان Gestman, 1962 إلى أطفال ما قبل 5 سنوات لا يكتسبون القدرة على رؤية الصورة القريبة near-point vision المطلوبة للقراءة أما الآن فإن الباحثين يميلون إلى الاعتقاد بأن أطفال الخمس سنوات يمكنهم التعامل مع المادة المكتوبة بنجاح ويدون تأخير Stain.
- 2- Visual discrimination التمييز البصري ويشير إلى قدرة الطفل على إدراك الفروق في الأشكال. أن برامج التهيئة توجه اهتمامها إلى ضرورة تزويد الأطفال بفرص ممارسة مهمات تقريرهم.
- 3- Auditory acuity الدقة في السماع التي يظهرها الطفل. يمكن اختيار السماع على أنه متطلب سابق للالتحاق بالمدرسة. عدم القدرة على السماع المطلوب يؤثر سلباً في لغة الطفل وعلى أفادته من الخبرات الشفوية.
- 4- التمييز السمعي: أنه أساسي للنجاح في عملية القراءة.
- 5- التطور الحركي: تطور العضلات.

Robert Rude (1973).

فحص خمسة اختبارات للاستعداد القرائي وجد (12) مهارة جزئية.

- 1- معرفة المقردات (قدرة الطفل على تخزين مفاهيم لفظية).
  - 2- الاستيعاب السمعي (قدرة الطفل على الاستماع إلى الإجابة عن أسئلة أو أن يسترجع ما سمعه).
  - 3- إدراك الحروف (قدرة الطفل على مطابقة أسماء الحروف لأشكالها).
  - 4- المفاهيم العددية والإدراك (قدرة الطفل على الانغماس في عدد المهمات ويطابقها وأن يدرك الأرقام).
  - 5- التثنيق المرئي الحركي (قدرة الطفل على أداء مهمات قابلة للمعالجة مثل كتابة لنسخ شكل أو تتبع متاعه).
  - 6- تلمين الكلمات (قدرة الطفل على مطابقة الكلمات لألحانها).
  - 7- المطابقة الصوتية (قدرة الطفل على مطابقة الحروف مطبوعة بأصواتها).
  - 8- سرعة التعلم (الكلمات) معدل سرعة الطفل في تعليم كلمات قليلة.
  - 9- التمييز الصوتي (قدرة الطفل على تعرف أصوات مختلف الحروف).
  - 10- مزج الأصوات (قدرة الطفل على مزج الحروف في كلمات).
  - 11- قراءة الكلمات (قدرة الطفل على معرفة الكلمات بواسطة المعلمة).
  - 12- التمييز البصري (قدرة الطفل على مطابقة المثيرات بنماذج من عدة اختبارات).
- طرق تدريبية لبناء الاستعداد القرائي:-

- 1- دعم الاهتمام Promoting بتطوير لغة الطفل: لغة الخبرة، الموسيقى والحركات أنشطة فنية، أنشطة دراسية: أنشطة تفكير، مشاريع.
- 2- تطوير الوعي بالكلمات والأحرف. استخدام أنشطة لبناء الوعي بالحروف، أنشطة تؤكد الوعي بالكلمات فمارين تؤكد العلاقات بين المفاهيم، أنشطة عامة.
- 3- تحطيط لتدريس بني مجازات خاصة (أنشطة لبناء ذاكرة مرئية تمييز صوتي، بناء استيعاب سمعي، تطوير ضبط حركي).

في قلب طريقة التدريس المباشر والصريح ما يلي:-

التوضيحات الصريحة، النمذجة، والممارسة الموجهة، التوضيحات تتضمن تحديد مهارات القراءة نمذجة استخدامها في مواقف فعلية والتفكير بصوت عال مع الطلبة حول ما

تتبع المهارة وكيفية استخدامها. المعلمون الفعالون يمنون للطلبة فرصاً لممارسة ذات المعنى والمختلفة لتأكيد إتقان وتحويل المهارة إلى مواقف قرائية ذات معنى.

### تعلم الاستراتيجية Strategy learning

تشير الاستراتيجيات إلى سلوكيات يطبقها القارئ قبل وأثناء وبعد القراءة لبناء وفهم رسالة المؤلف. أمثلة الاستراتيجيات تتضمن القدرة على تلخيص القطعة وإعطاء رد الفعل الناقد للمقروء.

إن تعليم الطلبة للاستراتيجيات يتطلب تعليمًا آحادياً.

في القلب من استراتيجيات التعليم استخدام إجراءات تدريسية تسمى Scaffolds (أنواع الدعم) ويعرفها روز تشاين ومايستر.

هي أشكال من الدعم يزود بها المعلم الطلبة لمساعدتهم على جسر الفجوة بين قدراتهم الحالية والأهداف المقصودة، عوضاً عن تزويد خطوات صريحة، ما يدعم الطلبة في تعلم المهارة.

قد تتخذ شكل النمذجة للاستراتيجية ومثل استخدام أسئلة المقررين Who? What? Who? When? Why.

### أنشطة الممارسة تصمم حول مجالات ثلاثة:

- 1- التخطيط للممارسة.
  - 2- تقديم الممارسات.
  - 3- تقييم فعالية الممارسة.
- 1- عند التخطيط تكون الأسئلة الآتية:-
    - هل الممارسة مرتبطة بحاجات الطلبة.
    - هل مستوى المواد ملائم وشائق.
    - هل محتوى الممارسة يقع ضمن خلفية الطلبة المعرفية.
    - هل مختلف صور الممارسة تقابل حاجات الطلبة وتحافظ على اهتماماتهم.
    - هل كمية الممارسة ملائمة لوقت التدريس.
    - هل التعليمات والأمثلة المعطاة للطلبة تؤكد آلفه.
    - هل من الضروري تنوع الممارسة في الصف الواحد.



2- عند تقديم الممارسة يسأل المعلمون أنفسهم:-

- هل انتهى الطلبة من التمرينات قبل العمل ما يخصهم؟
- كيف سيتقدم الطلبة أثناء الممارسة؟
- هل الطلبة يعرفون كيف يحصلون على المساعدة عندما يعملون مع غيرهم؟
- ماذا يفعلون إذا ما انتهوا من الممارسة مبكراً؟

3- وعند تقويم الممارسة:-

- هل حققت الممارسة الأهداف المتوقعة منها.
- ما النماذج الصحيحة والخطأ للطلبة.
- كيف يستعمل نتائج الممارسة تغير الممارسة التالية.

### استراتيجيات الفهم Comprehension Strategies

تتضمن: استخدام الخلفية المعرفية، عمل استنتاجات، التعامل مع المعلومات التي تمثلها الأشكال. graphic infor، التخيل، إظهار أداة الفهم Monitoring compare.

في هذه الاستراتيجيات ينشغل القراء في بناء معنى ما يقرأون بالإضافة إلى ذلك، كثير ما يتج أن القراء يحولون شكل الأفكار إلى أشكال أخرى أو إظهار العلاقات القائمة بين الأفكار، الأنشطة التي تدعم الفهم والذاكرة. فمثلاً حينما يلخص القراء فانهم يحولون نص المؤلف إلى صورة أكثر تركيزاً وحين يقومون باستنتاجات فانهم يربطون المعلومات الواردة في النص بتلك التي يمتلكونها.

### استخدام الخلفية المعرفية Using Prior Knowledge

عند استخدام القراء لهذه الاستراتيجية يستحضرون المعلومات المرتبطة بما سيقروونه ما يفعلونه هو وضع مجموعة من الصور الذهنية Schemata لبناء إطار عام للمعلومات الجديدة التي سيواجهونها في النص.

توجيه الأسئلة والإجابة عنها .

في هذه الاستراتيجية القراء يطرحون أسئلة قبل القراءة أو أثناء القراءة ويعدّها يحاول أن يجيبوا عن الأسئلة أثناء القراءة وتوظيف هذه الاستراتيجية يفسر اعتبار عملية القراءة نشيطة تؤدي إلى تركيز انتباه القارئ. إن القارئ الذي يواجه مجموعة من الأسئلة سيوجه انتباهه إلى المعلومات التي تشكل إجابات لتلك الأسئلة.

## عمل استنتاجات

حين تطبق هذه الاستراتيجية، يستنتج القراء المعاني باستعمال المعلومات الواردة في النص وتلك التي مصدرها المعرفة القائمة لديه عن العالم، والصور الذهنية لديهم لملء أجزاء المعلومات التي لم ترد صراحة في النص. اذ ليس هناك نص صريح تماماً لذا فإن المطلوب من القارئ أن يقوم باستنتاجات حتى يمكنه فهم ما يقرؤونه. عن طريق تعليم الطلبة كيف يستتجون فانك تساعدك على تعلم كيف يستخدمون معرفتهم القائمة الى جانب المعلومات الواردة في النص في سبيل بناء المعنى.

## تحديد النقاط المهمة

استخدام هذه الاستراتيجية يتطلب من القراء فهم ما قرأوا واصدار أحكام بشأن ما - هو مهم وما هو غير مهم. أحيانا تتضمن النصوص اشارات الى ما هو مهم - خلاصات، عناوين، ملخصات.

## التلخيص، Summarizing

تطلب هذه الاستراتيجية من الطلبة تقرير ما هو مهم ومن ثم صياغته بلغتهم الخاصة، اقترح بعض التربين :

- حذف المعلومات غير الملائمة.
- حذف المعلومات المتكررة.
- تزييد بمصطلح داعم لأفراد الصف.
- إيجاد واستخدام التعميمات التي قام بها المؤلف.
- ابتكار تعيماتك الخاصة عندما لا يمدك بها المؤلف.
- التعامل مع المعلومات تجعلها الأشكال Dealing with graphic information عند استخدام هذه الاستراتيجية فان القراء يقومون بالانتباه الواعي إلى المعلومات المرئية التي يستخدمها المؤلف. قبل تعلم القراءة، الصغار يوجهون إلى الكتب التي تستخدم مواد مرئية. تعليمهم متى وكيف ولماذا تستخدم التوضيحات، الرسوم البيانية، الخرائط وسواها يمكنهم من استخدام العينات المرئية.
- تحليل وابتكار تمثيلات مرئية. يبتكر القراء تمثيلات مرئية للنص اما في عقولهم أو باعادة انتاجها على الورق أو أية أشكال أخرى، أحد أنواع التخيل يحدث حين يرى القراء

الناس والأحداث والأماكن، نوع آخر من التخيل يتألفان تنظيم الأفكار المرتبة في النص بشكل مرئي.

- عرض الاستيعاب وإظهاره monitoring comprehension القراء الجيدون يمارسون ما وراء المعرفة metacognitive أي أنهم يظهرون فهمهم. هذه تعد استراتيجيات عامة أكثر من مواها. فيها القراء يتبعون ما يرغبون في الحصول عليه من النص من فهم له. ومن ثم يستخدمون استراتيجيات يحتاجون إليها لدعم فهمهم وتحسينه.

القراء الذين يستخدمون هذه الاستراتيجيات يسألون: هل أفهم ما يقوله المؤلف؟ ماذا علي أن أعمل إذا لم يكن بمقدوري فهم ما أقرأه؟ ماذا بمقدوري أن أفعل لفهم أفضل ما يقوله المؤلف؟ هل باستطاعتي أن أفعل شيئاً يساعدني على تذكر أفضل ما أقرأ؟ قد يلجأ القارئ غير الفاهم لما يقرأ إلى إعادة القراءة، معرفة معاني الكلمات الجديدة. ملاحظة التوضيحات والأشكال، والصور الموضحة.

### مفاهيم تقع وراء المدخل السابق في تعليم الاستراتيجيات

المهدف هنا هو وصف عدد من المفاهيم التي تقع وراء المدخل لتعليم الاستراتيجيات المقترحة. والتأكيد هنا على المفاهيم لأنها تستمد إلى خبرتنا وعمليتنا مع عدد من التربين . أربعة مفاهيم مهمة:

-التوضيح المباشر، التمثيل النمذجة Scaffolding, modeling والتحرير التدريجي من المسؤولية Direct explanation of strategy في تعليم استراتيجيات مثل كيف تلفظ الكلمات كيف تحصل على المعنى من السياق، كيف تحصل على المعلومات المهمة في قطعة ما بإمكان المعلم مساعدة الطلبة بالتوضيح الكامل لهذه الاستراتيجيات واستخداماتها. مثل هذا التوضيح يتضمن خمسة مكونات: ما هي الاستراتيجيات، لم تستحق الاستراتيجية التعلم، كيف نستخدمها متى وأين ينبغي أن نستخدم وكيف نقوم فعالية الاستراتيجية.

### Cognitive modeling

النمذجة بتشكيل جزءاً مهماً في التدريس عندما يقدم المعلمون نماذج فائهم يقومون بشيء أكثر من أخبار الثلاثة كيف يعملونه. من صور النمذجة، النمذجة المعرفية وهي مهمة في تعليم الطلبة المفاهيم والاستراتيجيات الصعبة. وتتألف هذه النمذجة من حديث المعلم المباشر في التدريس ليصفوا عمليات التفكير التي يستخدمونها في المهمات التي يطلبون من

التلاميذ أداءها. فمثلاً يمكن أن يقوم المعلم بهذه العملية العقلية المتفصلة بتقرير معنى كلمة غير معروفة كما تبدو هنا.

تمثل هذه الاستراتيجية نافذة على الدماغ وتعد من أهم الأدوات لتظهر الطلبة كيف ينبغي لهم أن يفكروا.

### ادراك الطبيعة البنائية للتعليم.

جزء كبير من المعنى الذي يصل إليه الفرد من الوقت يبنيه الفرد. الطلبة المختلفون يبنون معاني مختلفة عند قراءتهم لنفس النص. أحياناً هذه المعاني المختلفة يمكن أن تكون مقبولة، كثير من النصوص تحتمل أكثر من تفسير، وغيرها يسمح بعدد من التفسيرات الصحيحة في حالات أخرى قد بين الأفراد فهمها غير صحيح أو غير ملائم. لابد أن يكون المعلمون على يقظة من هذه الحقيقة. يطلب إلى المعلمين فحص فهم الطالب لما يقرأ وأن يزوده بتغذية راجعة ويعمل بعد ذلك على توضيح ومعالجة الأشياء غير المفهومة كلياً أو جزئياً.

### Met cognition & Strategic behavior ما وراء الإدراك والسلوك الاستراتيجي

لا يكون المعلمون جاهزين لفحص فهم الطلبة ولقوموا بإعادة التعليم عند اللزوم. مع مرور الأيام يحتاج الطلبة القيام بهذه المهام بأنفسهم. حتى يقوموا بذلك عليهم أن يطوروا metacognition يشير هذا المفهوم Met cognition إلى وعي القراء فيما إذا كانوا يستوعبون نصاً يقرؤونه وإلى قدرتهم على معالجة مشكلات الاستيعاب عند حصولها. ولعلاج مشكلات الاستيعاب يحتاج الطلبة إلى استراتيجيات خاصة، والأعمال التي عليهم القيام بها عندما يقرؤون ولا يفهمون ما تعنيه المادة التي قرأوها.

### Scaffolding

Scaffold يمثل دعماً مؤقتاً temporary يستخدمه المعلمون في مساعدة الطالب أو مجموعة من الطلبة على إنجاز مهمة لا يستطيعون القيام بها وحدهم. فعملية تقديم Scaffoldy لتوسيع تفكير الطلبة وأدائهم حتى يصبحوا مستقلين.

### The gradual Release of Respo Model

هذا النموذج يقترح خطة ل Scaffold لدعم جهود الطلبة الأولية. اقترحه Pearson & Gallager (1983)

### Proportion of Responsibility For Reading Experience

All Teacher	Joint Responsibility	All Students
Modeling	Guided Practice	Practice
Instructor Application	Gradual Relegate of	Responsibility

**النظريات التي تصمم للدخول الحديث في تعليم القراءة - اللغة:**

هناك نظريتان: علم النفس المعرفي

Social constructivist, Cognitive Psychology cogn. Psych.

النظرية الأساسية التي تنبع وراء مفهوم القراءة الحالي تكمن في علم النفس المعرفي. بالتركيز على كيفية معالجة المعلومات في الدماغ يحاول علم النفس المعرفي أن يزودنا بتناقل على الدماغ. هذه التوجه صار له حضور منذ عقد الستينات. وهناك خاصيتان توثقان به:

أولاً: ينظر إلى الأفراد باعتبارهم باحثين نشيطين عن المعنى أكثر من كونهم مستجيبين سلبيين للمثيرات الخارجية، كثير من المعنى يشتقه الفرد من الموقف يعتقد أنه يبنيه بنفسه.

ثانياً: يعطى أهمية قصوى لتطور المعرفة كجزء مهم من التطور العقلي للفرد وينظر إلى المعرفة باعتبارها مركزة في النشاط العقلي. ما يعرفه الطالب حالياً يتعلق بما يمكنه تعلمه وكم من الوقت والجهد يحتاج إليه في التعلم. بالإضافة إلى هذين الموقفين.

طور علم النفس المعرفي عدداً من الأبنية النظرية المهمة لفهم تعلم الطلبة والتشريع به، وفيما يلي أربعة منها تمد ملائمة للتعليم الجيد: نظرية السكيما Schema theory، النموذج التفاعلي interactive model، الذاتية automaticity، وما وراء الإدراك met cognition. نظرية Schema theory

من النظريات المهمة في علم النفس المعرفي واحد المقاميم المهمة نرى الأثر في التفكير الخيالي المتعلق بالقراءة هو ما يعرف بنظرية السكيما Schemata هي وحدات المعرفة التي يدخلها الأفراد. كما يشير روملهاارت قائلاً تؤلف معرفتنا المتعلقة بالأشياء والمواقف والأحداث، تتابع الأحداث الأعمال وتتابعاتها. actions لدينا صور ذهنية events Schemata للأشياء مثل السيارات الأماكن مثل المطاعم، للأحداث مثل حفلة الزواج، تتابع الحوادث كالسياقة إلى العمل والعودة من إنها such تؤلف معرفتنا حول العالم الذي نعيش فيه. نحن نفهم ما نقرأ عن طريق محاولة أن تتلاءم المعلومات التي نحصل عليها من النص مع الصور الذهنية Scheme لدينا مثلاً حين نقرأ عن النادل Waiter الذي يقدم الطعام فإننا

نستثير الصور الذهنية لدينا والمتعلقة بالمطعم وهذه ثمننا بثروة من المعلومات لا تتوافر في النص نعلم أن الزبائن يمكنهم طلب أنواع الطعام التي تتضمنها القائمة menu التي يحضرها النادل ومن ثم يحضر الطعام ويتوقع أن يدفع الزبون للنادل ... الخ.

من بين أنواع الصور التي تؤثر في فهمنا للمقروء المعرفة العامة بالعالم وأنظمته. معرفة تخص موضوعات متنوعة، معرفة لغوية تتضمن فهما للنماذج المختلفة للتنظيمات الخاصة بالمواد المقروءة، امتلاك الصور الذهنية الملائمة للنصوص المقروءة أمر مهم لحصول الفهم. انه بدون تحقق المعرفة السابقة فإن شيئاً معقداً كالنص الذي يتطلب قراءته لا يكون صعباً تفسيره فحسب بل أن تفسيره لا معنى له.

### النموذج التفاعلي للقراءة Interactive model of Relg

من مؤيدي هذا النموذج Rumelhart الذي قدم عدداً من المفاهيم ترتبط بمفهوم Scheme إن النماذج التفاعلية يمكن فهمها مقابل تلك النماذج التي تتركز حول النص Text-based أو تلك التي تتركز حول القارئ. إذ تفترض الأولى Text-based أن النص هو الأكثر أهمية وأن القارئ يعالج النص عن طريق إدراكه أو لوحات المستوى الأدنى ويربطها بسواها من الوحدات. وهكذا فإن القارئ يمكنه إدراك الحروف ومن ثم يربطها معاً لتأليف كلمات، ومنها يؤلف عبارات، التفعلة المهمة هنا هي أن المعالجة تعمل في اتجاه واحد من النص إلى القارئ.

أما النماذج التي تتركز حول القارئ Reader-based models فإن أصحابها يفترضون أن القارئ هو الأكثر أهمية وأن القارئ الجيد fluent يعالج النص عن طريق وضع فرضيات تتعلق بمحتوى النص المقروء ومن ثم يختار أجزاء من النص ليصل إلى مطابقة أو عدم مطابقة مع تلك الفرضيات. وهكذا تبدأ عملية القراءة بوحدة من مستوى أعلى ( المعنى في عقل القارئ) ويتعلق بوحدة المستوى الأدنى ( الكلمات مثلاً). وهكذا فإن المعالجة تسير في اتجاه واحد من القارئ إلى النص.

النماذج التفاعلية تختلف عن النماذج ذات الاتجاه المنفرد بافتراض أن القراء يصلون إلى المعنى عن طريق استخدام المعلومات تلقائياً من عدة مصادر. وتتضمن مصادر المعرفة معرفة بمستوى الأحرف، معرفة بالكلمات، معرفة لغوية ويختلف أنواع المعرفة أو Schemata المعلومات تسير تلقائياً في الاتجاهين: خلفية معرفية لدى القارئ، ومعلومات يحصل عليها القارئ من النص.

أدراك أن القراءة عملية تفاعلية كتحفيز يشير إلى ضرورة ألا تعطى أهمية زائدة لشور الصور الذهنية التي مصدرها القراء في فهم النصوص.

### Automatically التلقائية:

لايرج Laberge وصموئيلز R. samuels أوضحا أهمية هذا المفهوم لدى القارئ الكفء عام 1974 ومن يومها صار الاهتمام موجها إليه. النشاط التلقائي أحد الأنشطة التي يمكن أدائها بدون انتباه واع. تحتاج القراءة إلى عدد من العمليات مثل إدراك الحروف، والكلمات، عزو المعاني للمفردات ربط الكلمات لتولف مقولات وربط المقولات لتأليف وحدات معنوية أكبر ويمكن القيام بهذه العمليات في نفس الوقت. وإذا لم تتم هذه العمليات تلقائيا فإنها تحتاج إلى انتباه لها. إن قدرة الدماغ على الانتباه محدودة. في القراءة بعض العمليات المتعلقة بمعاني الجمل وما هو أكثر من الجملة تتطلب انتباها.

وعلى وجه الخصوص هناك عمليتان مترابطتان يجب أن يحدثا تلقائيا الأولى تتعلق بأدراك الكلمات، إذ على القراء أن يدركوا تلقائيا الغالبية العظمى من الكلمات التي يواجهونها في القراءة، العملية الثانية هي المتعلقة بدلالة الكلمات على معانيها.

### ما وراء الإدراك Met cognition

يشير المفهوم، عند تطبيقه على القراءة، إلى معرفة الشخص بما له علاقة الفهم المتعلق بنص وحول ما يتوجب عليه أن يفعله عند فشله في فهم المقروء. القراء الأكفاء لديهم معرفة ما وراء الإدراك تتعلق بذواتهم، بمهام القراءة التي يواجهونها والاستراتيجيات التي يمكنهم توظيفها لإنجاز هذه المهمات، في بداية هذا الجزء يمكن للقارئ أن يدرك أنه لا يتوافر لديه خلفية معرفية حول metacog. (معرفة بالذات Self Knowledge).

يلاحظ أن الجزء قصير (task knowledge) ويقرر أن استراتيجية قراءة الجزء خلال مرات عديدة يمكن أن تكون مفيدة (strategy k).

كان القارئ يمتلك معرفة ما وراء إدراكية قبل البدء بالقراءة، ولكن فإن القراء يمكنهم استخدام metacog. أثناء القراءة أو بعد الانتهاء منها. إن وعي القارئ بالنشاط مما يستوعبه أثناء القراءة والقدرة على استخدام استراتيجيات محاولة تصحيح الوضع حين يفشل في فهم المقروء هي مسألة أساسية لتكون قارئنا فعالاً. إن الافتقار إلى مهارات ما وراء الإدراك ينظر إليه على أنه صفة للقارئ الضعيف.

إن تعليم الطلبة استخدام هذه الاستراتيجية من أهم الأشياء لتحسين الاستيعاب.

### The Social-Constructivist Orientation

هذا التوجه صار له تأثيره في التربية خلال العقد الماضي . هذا التوجه يعكس بعض التفكير الموجود لدى علماء النفس المعرفيين. ولكن بينهما فروقا. نبحث هنا ثلاثة جوانب في التفكير البنائي وعلاقتها بالقراءة:

أولاً: نبحث المفهوم العام للبنائية.

ثانياً: تناول غلاصة البنائية الاجتماعية وأخيراً نعالج أهمية هذا التوجه في تحديد السياق الذي يتعلم فيه الطلبة.

### Constructivism

نقدم هذا المفهوم عندما نشير إلى أن الجزء الأكبر من المعنى الذي يصل إليه الفرد في موقف مصدره الفرد نفسه أن معرفتنا بالعالم، سواء أكانت معرفة نحصل عليها من النص، أم معرفة من أي مصدر آخر، ليست نتيجة ظاهرة في العالم الحقيقي، أنها نتيجة نصل إليها عن طريق تفسيرنا لهذه الظواهر. المعنى الذي نصل إليه هو في الحقيقة بناء شخصي، له دخل بطريقة تفكيرنا تصنيف للأشياء ومعالجة المعلومات وتشكيل المعنى الذي نبنيه.

### البناء الاجتماعي، Social constructivism

يبدأ البناء الاجتماعي بقبول موقف البنائية الأساسية ولكنه يذهب إلى ما وراء هذا الفهم أن العالم الاجتماعي الذي نعيش فيه - تفاعلاتنا مع الأصدقاء وأفراد المجتمع الذي ينتمي إليه هو ما يشكل فهمنا للحقيقة. نحن نفهم العالم من اعتبارات اجتماعية والتي هي نتيجة لتفاعلاتنا مع الناس الذين نحاملهم، لهذا فإن الفهم ليس نتيجة مباشرة لرؤية العالم الحقيقي ولكنه يتأثر كثيراً بالعالم الاجتماعي الذي نحيا فيه.

هذا التفكير أثر في الممارسة التربوية بطريقتين:

أولاً: أنه يعد أحد العوامل الدافعة ليسول الطلبة والعمل ضمن زمر صغيرة إلى التعلم التعاوني .

ثانياً: يعد إحدى القوى الموجهة لاستجابة القارئ نحو قراءة الأدب. تفسير الأدب ينبغي أن يكون شخصياً. ينبغي ألا يجبر الطلبة على اختيار تفسيراتنا للنص الأدبي، ولكن لبدلاً من ذلك ينبغي أن ندرك أن الطلبة يختلفون فيما بينهم في تفسير النصوص الأدبية وأن نقدر هذا الاختلاف.



تطبيق نظرية reader-response theory من المهم التمييز بين النصوص الأدبية (الروايات، القصص القصيرة، الشعر) والنصوص التي تنقل معلومات expository texts (الكتب المرجعية، الأدلة).

فبينما تبدو المواد الأدبية مفتوحة لتفسيرات متنوعة فإن ذلك ليس كذلك فيما يتعلق بالمواد من النوع الآخر.

### أهمية السياق: The importance of context

هناك ثلاثة أنواع من السياق ترتبط بقراءة الطلبة:

- 1- السياق المرتبط بالنص textual context يعتقد غالبية المعنيين بالقراءة بأن معظم النصوص التي ينبغي للأطفال قراءتها هي الحقيقية والكاملة authentic & complete. النصوص الحقيقية هي تلك التي يكتبها أولئك الذين يكتبون للأطفال بقصد ربط الأطفال وإعلامهم. وهذه الصفة تضاد النوع الذي يطلق عليه contrived text التي تعدل لتلائم تعليم الأطفال بعض المهارات القرائية. قد تكتب مقيدة بالفردات التي يعرفها الطفل أو تلك المتعلقة بتعليم العلاقة بين الأحرف والأصوات. أما الصفة الثانية للنصوص complete الاكتمال. لا بد أن تكون النصوص كلية، قابلة للفهم، متعة.
- 2- نوع آخر من السياق، السياق immediate الذي يتم عليه التدريس، والخطوة التي ينبغي تجنبها هو أن تكون المواد مصطنعة. وهكذا فإن تدريبات مثل تعليم الطلبة كلمات باستخدام flash cards، أو تعليم تحديد الأفكار الرئيسة بالتعامل مع فقرات تكتب لهذا الغرض، أو الطلب للطلاب ملء صحائف الأعمال شيء المهم هو إلا اختيار الأجزاء من كلياتها وتقديم منعزلة خدمة لغرض تعليمي.
- 3- النوع الثالث هو السياق الواسع الذي يقرأ الطالب فيه، يستخدم المربون مصطلح literate environment لوصف غرفة الصف والجزء المدرسي الذي يتعلم فيه الأطفال القراءة المقصود هنا المحيط الفيزيقي والعقلي والاجتماعي الذي يمضي فيه الطلبة أوقاتهم. الغرفة لا بد أن تحتوي على الكتب بحيث يمكن للطلبة قراءتها الجزء الذي يعطي تقديراً للمعرفة، الرضا، المتعة.

### زيادة فهم المختارات المحددة Fastenings comprehension of specific Selections

هناك ثلاثة عناصر عند النظر في أنواع الأنشطة وعددها والتي نحتاج إليها للإسراع في الخبرات القرائية الناجحة - لغرض من القراءة، المادة المختارة، والطلبة.

**الغرض: The purpose:**

الغرض هو ما ندفعنا، مساعدتنا على الانتباه، بلندا بهدف قيم نعمل لتحقيقه، بدون هدف لا سبيل لى قياس نجاحنا، مثاله: اقرأ الصفحات من 16-17 لتجد حقائق تتعلق بأفلاطون.

أغراض القراءة متعددة ومتنوعة . قد تكون مفردة أو متعددة وبسيطة أو مركبة . قد يكون الغرض من القراءة المتعة، اكتشاف محور القصة، أوجه الشبه والاختلاف بين الشخصيات الغرض من تحديد الأهداف تقدير مدى نجاح الطلبة في تحصيلها.

تتوزع الأهداف من عدة عوامل الطلبة القراءة القطعة المختارة للقراءة، ما يحتاج الطلبة الى معرفته ما يريدون معرفته، ما يفيدونه منه.

قد تكون الأهداف محورها الطالب أو محورها المعلم.

**النص المقروء The Selection**

قبل ابتكار أنشطة لنص معين، لا بد أن تقرأ أولاً: لتكون على ألفة بموضوعاته، المادة القرائية تحدد ما نطلب إلى طلبتك الوصول إليه وما يأخذونه منه.

الفرق بين قراءة الأدب والمواد التي تنقل معلومات.

**الطلبة:**

تحديد ميولهم وحاجاتهم وهمومهم.

**الأنشطة:**

قبل القراءة و أثناء القراءة وما بعد القراءة.

الأنشطة ما قبل القراءة:-

**وظائفها:**

- تدفع وتحدد أغراض للقراءة.
- تنشيط الخلفية المعرفية.
- بناء معرفة مصدرها النص.
- تعليم المفردات والمفاهيم.
- ربط المقروء بحياة الطلبة.
- تساعد في التركيز على عملية القراءة.
- تقترح استراتيجيات.

### أنشطة أثناء القراءة:

تتضمن أنشطة أثناء القراءة الأشياء التي يفعلها الطلبة أثناء القراءة، الأنشطة التي تيسر أو تحسن عملية القراءة القراء يتبنون المعنى أثناء القراءة يربطون بكلمات المؤلف والوصول إلى المعنى:

- القراءة الصامتة والقراءة الجهرية.
- تزويد الطلبة لإرشادات Cross أثناء القراءة.
- تحرير النص.

### أنشطة ما بعد القراءة:

التركيبات، التحليل، التقويم، التطبيق، المشاركة، الأسئلة، المناقشة، الكتابة، عمل فني، الدراما، الموسيقى.

### استراتيجيات شائعة:

#### طريقة SQ3R

وصفها في البداية Francis robinson عام 1946 . تتألف من خمس خطوات: المسح Survey توجيه الأسئلة Questioning، القراءة Reading، استرجاع Reating، المراجعة reviewing، تلاثم الطلبة من الخامس فما فوق.

#### Surveying:

القيام بمسح المقالة أو الفصل، الوقوف عند العنوان، الفقرات التمهيدية. العناوين الفرعية والفقرات التلخيصية، لا بد من التوقف عند المعلومات التي تنقلها الصور. ونتج هذا المسح يتكون لدى الطلبة فكرة واضحة عن طبيعة المعلومات التي تحتويها المقالة وكيفية تنظيم هذه المعلومات.

#### Questioning:

صياغة أسئلة وتوجيهها للإجابة عنها وفي حالة وجود عناوين فرعية يحول كل عنوان فرعي إلى سؤال الغرض من توجيه الأسئلة هي إعطاء الطلبة غرضاً محدداً للقراءة.

#### القراءة: Reading:

قراءة الجزء الأول في محاولة للإجابة عن السؤال المطروح.

**:Relating**

إعادة إجابة السؤال بطريقة جديدة\* من لغة الطالب بدون الرجوع الى النص. قد نلجأ إلى تكليف الطالب كتابة جوابه.

**:Reviewing**

إجابة السؤال المطروح، لابد من المراجعة للمحفاظ على ما تم تعلمه.

**The K-W-L Procedures: إجراء**

طوره Donna Ogle 1986

يؤكد على دور الخلفية العرفية للقارئ وخرجه من القراءة: ما أعرفه، ما أريد معرفته،

**:What I Know**

تتضمن هذه الخطوة مرحلتين: يتعرف الطلبة موضوع المادة المقررة ويشعرون في قائمة ما يعرفونه عن هذا الموضوع ومن ثم يعملون على تصنيف بنود القائمة.

**:What I want to learn**

يحدد القارئ المجالات التي يرغب في الحصول على مزيد من المعلومات عنها.

**:What I did learn**

تسجيل ما تعلموه، ما كانوا يرفييون في تعلمه ولم يتعلموه، متابعة ذلك في المستقبل.

**:Reciprocal Teaching**

طوره Palincsar & Bûrown (1984)

إجراء يستخدم مجموعات صغيرة يعمل أفرادها معاً ليتعلموا كيف يحصلون على المعلومات من المواد التي تنقل معلومات تتضمن خمس استراتيجيات. القراءة، الأسئلة المتولدة، توضيح القضايا، التلخيص، عمل تنبؤات.

**:القراءة Reading**

يقسم النص إلى أجزاء ( فقرات) يقرأ القائد الجزء الأول قراءة جهرية.

**الأسئلة Questioning**

نطرح أسئلة، يجاب عنها.

## توضيح قضايا Clacking Issues

أو ناتج عن الأمثلة مشكلات أو عدم فهم يعمل القارئ وأفراد المجموعة على التوضيح.

التلخيص:

بعد الإجابة عن الأسئلة يكون تلخيص كل جزء.

التنقيح:

يقوم القارئ أو الأعضاء بتنقيح حول محتوى الجزء التالي.

ثم تعاد الخطوات في الأجزاء الأخرى من النص المقروء.

ابداً بالتعليم المباشر للصف كمجموعة واحدة، وفر الدافعية للتعلم، ووضح الاستراتيجية قدم النموذج، هيء أسباب المشاركة من الطلبة كن وسيطا، دع الطلبة يمارسون في مجموعات صغيرة، دعهم يتحملون مسؤولية التعلم باستخدام الاستراتيجيات مستقلين، أعط فرصة للمراجعة من حين إلى آخر.

## طرق تعليم القراءة

لقد تنوعت طرق تعليم القراءة للأطفال، إلا أن أهم تلك الطرق وأكثرها انتشاراً الطرق التالية:

## أولاً: الطريقة التركيبية أو الجزئية:

اتبعت هذه الطريقة منذ القدم، ولا تزال تطبق في بعض البلدان التي ما زالت متأثرة بالتربية القديمة وفلسفها حيث يسير التعليم في هذه الطريقة من الحرف إلى المقطع ومنه إلى الكلمة فالجمل، وفيها يتم المعلم بتوجيه أنظار الأطفال وأذهانهم أولاً إلى الحروف الهجائية، وأصوات هذه الحروف، ثم يتدرج بهم إلى نطق كلمات تتكون كل منها من حرفين أو أكثر ولهذا سميت الطريقة التركيبية 'وحيث تندرج تحت هذه الطريقة ثلاث طرق هي:

## الطريقة الحرفية أو الهجائية أو الألف بائية:

وهي تعليم الحروف الهجائية بأسمائها والمعلمون يسلكون في ذلك طرقاً شتى منها: بعض المعلمين يحمل الأطفال على استظهار أسماء الحروف، ثم ينتقل بهم إلى معرفة رموزها، وإن فيها شيئاً من التضليل للأطفال، لأن أسماء الحروف لا تدل على أصواتها، فلا علاقة بين صوت (د) وبين النطق باسم الحرف (دال).

### عيوب الطريقة الحرفية:

- أنها مغالطة لطبيعية رؤية الأشياء، لأنها تبدأ بتعليم الأجزاء وهي الحروف على حين أن العين تدرك الأشياء وتبصرها جملة، فهي ترى الشجرة أولاً، كلاً، ثم تبين أغصانها، وأغصانها العلوية فوقها وسائر أجزائها.
- إنها مغالطة لطبيعية التحدث والتعبير لأن الطفل إنما يعبر عن معانٍ لا حروف أو كلمات مجزأة.
- إنها تربي في الأطفال عادة القراءة البطيئة، لأنهم يوجهون جهودهم إلى نهجي الكلمات، وتجزئة الجملة وقراءتها كلمة كلمة.
- أن فيها شيئاً من التضليل، لأن أسماء الحروف لا تسدل على أصواتها فلا علاقة بين صوت الرمز (د) وبين النطق باسم الحرف (دال).

### الطريقة الصوتية:

- وفيها تقدم الحروف إلى الأطفال بأصواتها، لا بأسمائها، فالجميع لا تعلم على أنها "ميم" بل تعلم على أنها صوت "م".
- وفي هذه الطريقة ينطق الطفل بأصوات الحروف التي تتكون منها الكلمة، ثم يسرع تدريجياً، حتى يصل الحروف بعضها ببعض، فينطق بالكلمة كلها. وهذه الطريقة تقتضي أن يعرف الأطفال رموز الحروف وأصواتها المختلفة باختلاف الشكل، وطريقة النطق بها، وكثير من المعلمين يهتمون بين الطريقة الأبجدية والطريقة الصوتية، وفي هذه الطريقة تربية للآذن واليد معاً، وهي تتفق مع ميول الأطفال وهي خير من الطريقة الأبجدية ولكن لا تعالج كل عيوبها.

### عيوب الطريقة الصوتية:

- فيها كثير من عيوب الطريقة الأبجدية، من حيث البدء بالأجزاء، وتعميد الطفل البطء في القراءة وعدم الاهتمام بالمعنى.
- أنها ترك في الأطفال عادات قبيحة في النطق ومن ذلك مد الحروف دائماً وهذه العادة تلاحق كثيراً من التلاميذ حتى المرحلة الإعدادية.

### الطريقة المقطعية:

- وهي طريقة تعتمد على مقاطع الكلمات كوحدة لها في تعليم القراءة للمبتدئين بدلاً من الحروف حيث تعتبر كثر ملاءمة من الطريقتين السابقتين للمبتدئين وهذه الطريقة محاسن

الطريقتين الهجائية والصوتية، فتقدم ترينيا منطقيا للمادة، وتوفر أسلوبا لمهاجمة الكلمات الجديدة كما وأنها سهلة التدريس.

#### عيوب الطريقة المقطعية:

- تلقي عينا ثقيلا على ذاكرة التلميذ.
- قد يعتبر اهتمام التلميذ قبل أن يبدأ فيها.
- عدم فهم الطالب لكل الكلمات التي يستطيع نطقها.

#### ثانيا: الطريقة التحليلية أو الكلية:

تسير هذه الطريقة على عكس الطريقة التركيبية، فهي تبدأ بتعليم الطفل الكلمة أو الجملة والانتقال منها إلى الحروف، وأساس هذه الطريقة معرفة الطفل كثيرا من الأشياء وأسمائها من قبل أن يدخل المدرسة، فتعرض عليه كلمات عما يسمعه ويستعمله في حياته ثم يعلم الكلمات صورة وصوتها، ثم ينتقل تدريجيا إلى النظر في أجزائها كي يتمكن من معرفتها ثانية، ويقدر على تهجيتها عند مطالبتها بكتابتها، ولهذا سميت الطريقة التحليلية؛ لأن الطفل يتعلم الكلمة مركبة، ثم يحللها إلى أجزائها، وهي الحروف. وتسمى الطريقة الكلية، لأنها تبدأ بتعليم الكل، وهو الجملة أو الكلمة وتنتقل إلى الجزء وهو الحرف.

وهي طريقة كلية إلى حد ما، وكما أنها تمكن الطالب من كسب ثروة لغوية في أثناء تعلمه القراءة، ويمكن استخدامها في تكوين جمل من الكلمات في وقت قصير، وتشجع الطفل على سرعة القراءة، وتعود التلميذ متابعة المعنى أثناء القراءة.

#### عيوب الطريقة التحليلية:

- لا تساعد الطفل على تمييز كلمات جديدة غير ما يسمع عليه، ومن الممكن علاج هذا العيب بتكرار الكلمات تكرارا كثيرا مع العناية بتحليلها إلى أجزائها، فذلك يساعد على قراءة الكلمات الجديدة التي تدخل فيها الحروف السابقة.
- تشابه الكثير من الكلمات برسمها، ولكنها مختلفة في المعنى وقد يؤدي هذا إلى خطأ الطلاب في طلق بعض الكلمات، فيختلف المعنى.
- قد يؤخر بعض المعلمين مرحلة تحليل الكلمات إلى حروف، فيضيع ركن هام من أركان القراءة.

ثالثاً: الطريقة المزدوجة (التوفيقية):

قد تسمى هذه الطريقة بالطريقة التركيبية التحليلية التي تجمع بين التركيب والتحليل.

### تصنيف مشكلات القراءة

لا يستطيع المعلم أن يكشف مشكلات القراءة لدى الطلاب إلا بعد التشخيص الدقيق أثناء قيامه بمهامه التربوية مع الطلاب، والتصنيف التالي لمشكلات القراءة يتضمن بعض نواحي القصور التي لا بد أن يكشف عنها التشخيص الدقيق.

أولاً: التعرف الخاطئ على الكلمة وتشمل:

- الفشل في استخدام الكلمة أو الشواهد التي تدل على المعنى.
- عدم كفاية التحليل البصري للكلمات.
- قصور المعرفة أو الإلمام بالعناصر البصرية والصوتية.
- قصور القدرة على المزج السمعي أو البصري.
- الإفراط في تحليل ما هو مألوف من الكلمات.
- قصور القدرة في التعرف على المفردات بمجرد النظر.
- تزايد الخلط المعاني لمواضع الكلمات أو الحروف مثل أخطاء في بداية الكلمة أو وسطها أو نهايتها.

ثانياً: القراءة في اتجاه خاطئ:

- الخلط في ترتيب الكلمات في الجملة من حيث تتابعها.
- تبادل مواضع الكلمات وأماكنها.
- انتقال العين بشكل خاطئ على السطر.

ثالثاً: مشكلات في القدرة على الاستيعاب والفهم وتشمل:

- المعرفة المحدودة بمعاني الكلمات.
- عدم القدرة على القراءة في وحدات فكرية ذات معنى.
- عدم كفاية فهم معنى الجملة.
- القصور في إدراك تنظيم الفقرة.
- القصور في تذوق النص.



رابعاً: مشكلات في مهارات الدرس الأساسية وتشمل:

- عدم القدرة على استخدام وسائل تساعد على تحديد أماكن مواد القراءة.
- الافتقار إلى أساليب تنظيم المواد التي تمت قراءتها.
- عدم القدرة على التمييز بين الكتاب والمواد المطبوعة.

خامساً: مشكلات في الفهم وتشمل:

- عدم القدرة على ضبط معدل السرعة في الفهم.
- عدم كفاية المعرفة بالمفردات وفهمها.
- عدم كفاية المفردات البصرية.
- عدم الكفاءة في التعرف على الكلمة.
- الإفراط في تحليل ما يقرأ.
- عدم القدرة على تقسيم ما يقرأ إلى عبارات ذات معنى.
- النطق بالكلمات أو نطقها بدون داع.

سادساً: الضعف في القراءة الجهرية ويشمل:

- عدم تناسب المشى البصري مع الصوتي.
- عدم مناسبة السرعة والتوقيت.
- التأثير الانفعالي أثناء القراءة الجهرية.
- الانتقال إلى القدرة على تجزئة المقروء إلى عبارات.

**مشكلات التعرف على الكلمة**

♦ الحروف الخاطئة المتحركة:

قد يتغير الطفل من نطقه الخاطوئ للكلمة إحدى الحركات كأن يقرأ كلمة "حر" بدلاً من كلمة "حار".

♦ الحروف الساكنة الخاطئة:

قد يتغير الطفل عند القراءة حرفاً أو أكثر من الحروف الساكنة، فيقول مثلاً "أسمر" بدلاً من "أحمر".

### ❖ عمليات قلب اتجاه الحروف:

قد يكشف النطق الخاطيء عن قلب، أو عكس اتجاه الحروف، مثل: 'بحر' بدلاً من 'حرب' أو في تركيب كامل، أو في تركيب يشتمل على أكثر من كلمة، فبدلاً من 'جاء محمد' يقول 'محمد جاء'.

### ❖ إضافة صوتيات غير موجودة أساساً:

فقد يضيف الطفل - خطأ - صوتاً أو أكثر في الكلمة، كأن يقول: 'رأيت' بدلاً من 'رأت'.

### ❖ حذف بعض الأصوات:

يتضمن النطق غير السليم حذف صوت أو أكثر مثل 'أحمد' فتقرأ 'أحم'.

### ❖ وضع كلمة مكان أخرى:

فيستبدل الطفل كلمة بأخرى دون أن يكون بينهما صلة في الشكل أو الصوت مثل: 'عاش' بدلاً من 'كان'.

### ❖ تكرار الكلمات:

تعتبر الكلمة تكراراً إذا قرأها الطفل أكثر من مرة في الجملة الواحدة.

### ❖ إضافة كلمات غير موجودة في النص:

مثل النص يبدأ ذات يوم كان هناك.... فيقرأه الطفل مضيفاً في ذات يوم من الأيام.... هنا أضاف الطفل ثلاث كلمات.

### ❖ حذف كلمات من النص:

قد يحذف الطفل كلمة من النص فمثلاً قلم كبير جداً فتصبح قلم كبير.

## الكتابة -

عملية الكتابة كما يستخدمها المهنيون من الكتاب تشبه عملية الكتابة التي يستخدمها الطلبة المبتدئون. هذه العملية ذات أربع خطوات تتضمن ما يلي: - ما قبل الكتابة، الكتابة، إعادة الكتابة والنشر، وفيما يلي وصف لهذه الخطوات:

1- ما قبل الكتابة *prewriting*: وتتضمن جمع الأفكار والمعلومات، ويجرب أفكار جديدة وغيرا يختار مساراً ملائماً أو خريطة تحدد معالم طريق يسير عليها لتأليف قطعة إنشائية

وهذه الخطوة بمثابة rehearsal إعادة تكرار لتصف بقصر المدة إذ تستغرق ما بين دقيقتين وخمس دقائق.

وباعتبارها مرحلة نهية تضمن كلا من التحضير وردة الفعل. الارتباطات تعمل خلال الأفكار والمعرفة المكتشفة. إن التصنيف والربط والتحليل والتفويض هي عمليات للمرحلة الانتاجية هذه ولهدف للتعجيل بالتفكير الشعبي وطرح الأسئلة السابرة، العصف الذهني والتجميع والمقابلة والاستماع ورسم الخرائط هي أنواع مترابطة من السلوك الذي يساعد الأطفال في مناقشة أفكارهم فيما بينهم. يقول (Smith, 1982) نجد ما نفكر فيه عندما نكتب وفي عملية وضع التفكير في العمل وزيادة احتمالاتها. وبمثل يصف عدد من الباحثين الكتابة باعتبارها أداة للتفكير ضرورية لتطوير الأفكار وترفع من مستوى التفكير.

إن الدافعية والإثارة هما مكونان لمرحلة ما قبل الكتابة لأنه من الأسر أن نكتب عندما تكون متفعلاً excited بسبب المهمة. هذه الحماسة تحدث عندما يختار الكاتب الموضوع الملائم أو الشخصي. إن بحث دونالد غريفر تشير إلى أن المعلمين على أن يكرسوا اهتماماً للميول الفردية وما يتعلق بطلبتهم وأن ما يعلم في الصفوف لابد أن يرتبط بالعالم الحقيقي إذا ما أريد الكتابة أن تستخدم أداة التطوير الطلبة والاحتفاظ بالمعرفة.

كذلك فإن مرحلة ما قبل الكتابة تركز على التحرير إلى حد ما لأن الكاتب يختار الأفكار أو يرفضها بواسطة تفويها مقابل توضيح جوانبها السلبية.

خلال هذه المرحلة يعتمد المعلمون على الأنشطة التي تزود بالخلفية والخبرة والأفلام، المتحدث الضيف، بالإضافة إلى ذلك فإن المعلمين قد يركزون على الخبرات العامة والشخصية، كالشيء المحبب أو المشروع الذي يهضمه الطلبة ويتبنون منه بدون مساعدة.

2- الكتابة: Writing الخطوة الثانية لعملية الكتابة هي الكتابة وعملية تأليف قطعة الإنشاء ضمن هذه المرحلة، يعني الكاتب ابتداء بالمحتوى بينما تعد الميكانيكيات والتهجئة في الدرجة الثانية من حيث الاهتمام هذه الكتابة أو المسودة تنجز مع الغرض المحدد في الدماغ ولجمهور خاص.

حالياً يحول الكاتب الأفكار إلى جمل فإن جزءاً آمناً التحرير يأخذ مكانه أوتوماتيكياً: الكلمات والجمل والأفكار.

3- تكرار الكتابة Rewriting تكرار الكتابة يشار إليها على أنها تحرير وتغيير. وبشكل عام فإن هذه المرحلة most dreaded من قبل المعلم والطلبة إذ ينبغي إعادة النظر في قطعة

الإشياء، إذ على الكاتب أن يعيد قراءة ويقوم العمل سواء من حيث المحتوى وقواعد الكتابة.

تتطلب مرحلة إعادة الكتابة من الكاتب التحول من دور المؤلف إلى دور القارئ، إذ يبدأ الكاتب في تقييم ما كتبه من منطلق تواصل الفكرة الرئيسة، عدد الأمثلة وضوح الوصف تكرار الأفكار جاذبية العنوان طول الجملة تقسيم الموضوع إلى فقرات وسهولة القراءة . بينما يعمل المؤلف على ملاحظة ميكانيكيات القواعد والتهجئة قبل إشراك المعلم بالنتيجة النهائية، المعلم عليه ألا يعطي تأكيداً شديداً على التهجئة والقواعد على حساب المحتوى.

بعد أن يقوم الكاتب بقطعة الإنشاء موضوعياً عليه أن يتخذ عدة قرارات بشأن المحتوى عليه أن يأخذ في اعتباره التكيف المحتمل في تنظيم المادة، وضوح المعاني واتساع الأفكار العامة.

وبالمثل لجعل الأصلية والخلاصة يمكن إعادة النظر بشأنها ولكن يمكن العمل على أن تكون أقوى وأكثر جذباً للقارئ كذلك على الكاتب أن يحلل ويصحح علامات الترقيم والتهجئة وأخطاء الاستخدام .

4- النشر Publishing ويمثل المرحلة الأخيرة في عملية الكتابة وتتضمن إشراك السامعين في الحكم على قطعة الإنشاء ويمثل الجمهور طلبة الصف. ويأخذ النشر عدة أشكال: قراءة القطعة بصوت عال مجموعة صغيرة أو للصفحة لكه، المشاركة في تحضير كتاب، كتاب الصف، الصحافة المدرسية - تسجيل القطعة على شريط ... الخ.

يعتقد غريغز وهانسن أن المكان الخاص بهذه الخطوة هو كرسي المؤلف Author's chair المصمم داخل غرفة الصف . هذا الكرسي الذي يقوم كمكان رسمي يجلس عليه الكاتب ويقرا قطعة شخصية للصف. قد تكون المختارات من عمل الكاتب أو من مؤلف معروف. وعندما ينتهي الطالب من القراءة، من السامعون يمكنهم أن يبينوا ردة الفعل تجاه القطعة التي قرئت. يوجهون أسئلة تتعلق بالقطعة.

#### اعتبارات الكتابة السامعون والأصوات

الكتابة تعني أكثر من المحتوى ونقائذ اللفظ (الترقيم والتهجئة والاستخدام). إن على الكاتب أن ينظم ويصف الأفكار بالإضافة إلى تأكيد الواضوح وفهم الرسالة. ومن أجل ذلك على الكاتب أن يأخذ في اعتباره الجمهور والصوت Audience & voice.

Audience يشير الى أولئك الذين سيقرؤون أو يستمعون الى القطعة . إن الوعي المباشر درجة المعرفة لدى القراء . وأنواع الخبرات الشخصية التي يمكن أن يساعد الثابت في اختبار الأوصاف الملائمة.

Voice ويشير كيف تقدم الكتابة، كيف نروي القصة . هل تعكس خبرات الكاتب.

## الاستماع Listening

### الاستماع

الاستماع عملية مركبة متعددة الخطوات بها يتم تحويل اللغة الى معنى في دماغ الفرد (Lundsteen, 79). وطبقا لهذا التعريف فإن الاستماع يعني أكثر من السماع الذي قد يختلط به في استعمالات الكبار والصغار . مع أن السماع يمثل أحد مكونات عملية الاستماع . أما الجزء الحاسم فيه فهو التفكير أو تحويل المسموع الى معنى.

يتضمن الاستماع ثلاث خطوات: الاستقبال، والانتباه وإعطاء معنى للمسموع في الخطوة الأولى يستقبل المستمعون المثيرات السمعية أو المثيرات السمعية البصرية من لندن المتحدث بعد ذلك يركز المستمعون على مثيرات مختارة متجاهلين - المثيرات المشوشة . ولأن هناك مثيرات عديدة تحيط بالطلبة في غرفة الصف فإن عليهم الانتباه الى رسالة المتحدث، مركزين الانتباه على أكبر المعلومات أهمية في تلك الرسالة . أما في الخطوة الثالثة فإن المستمعين يعطون معنى أو يفهمون رسالة المتحدث . وفي إعطاء المعنى يستخدم المستمعون عمليتي assimilation & accommodation والمواءمة للرسالة ويدخلونها الى الأبنية الاندراكية لديهم أو أنهم يعملون على ابتكار أبنية جديدة إذا كان ذلك ضروريا.

بعد الاستماع الى إحدى الطرائق التي يحاول فيها الأفراد أن يعطوا معنى للعالم المحيط بهم . وعن طريق السماع لنا بسماع الأصوات وتفسيرها التي تأتيها من البيئة المحيطة فإن الاستماع يعد الوسيط السمعى لتطور الفهم . ويعرف (81) Goss الاستماع بأنه العملية التي تنظم ما نسمعه والتي تعمل على تعيين وحدات لغوية ذات معنى.

وبعد الاستماع أحد فنون اللغة الذي يبدأ فعلياً قبل الولادة ويستمر بعد ذلك كعملية تفاعلية مهمة خلال سني العمر إذ . يستجيب الوليد للأصوات المختلفة من الموسيقى الى صوت الأم منذ الأسابيع الأولى من عمره بعد الولادة . ويوفر ردود أفعال تجاه أصوات الوالدين أو الأقارب والأصوات الأخرى الصادرة عن البيئة المحيطة به، فالكلام الذي يصدر

عن الآخرين يتحول إلى دلالات مع مرور الأيام وفي النهاية يكون بمقدور الوليد التمييز بين الأصوات المرتبطة بالأفراد الآخرين وتلك التي تتعلق بالأشياء .

ويلقى الاستماع اهتماما في غرفة الصف أقل من سواء من الفنون اللغوية كاللکلام والقراءة والكتابة . وقد أشار Templeton, 91 إلى أن الاستماع هو الفن اللغوي الأقل اهتماما ليس فقط في المدرسة ولكن كذلك في المجتمع . بالرغم من حقيقة أن نتائج البحوث تشير إلى أن مهارات الاستماع يمكن أن تعلم وينبغي لها ذلك . فإن أحد التفسيرات الممكنة لإهمال تدريس هذا الفن اللغوي أن المعلمين لم يتلقوا تدريباً يتعلق بكيفية تعليم الاستماع ولهذا فانهم يفترضون إلى الثقة بالنفس ومحاولة تهریب ما لم يمارسوه في حياتهم وأنشاء إعدادهم لمهنة التدريس . ومشكلة أخرى هي نعلق بأنه حتى الخبراء في هذا المجال لا يكادون يتفقون على تعريف واحد للاستماع وتحديد لأهم مهاراته المكونة له ككل .

إن اتخاذ قرار يتعلق بما إذا كان الاستماع لدى طفل ما قد نقل إلى رسالة صوتية هو قرار صعب . فمسائل المعلم حول ما إذا كان الطفل قد انتهى إلى تقديم استجابات غير صائبة يعزى أما إلى أن الطفل قد فشل في الاستماع أو إلى سوء الفهم أو سوء التفسير المتعلق بالسؤال نفسه . وبالمثل فإن الطفل قد يستجيب استجابة صحيحة معتمداً على معرفة سابقة ودون أن يكون قد استمع إلى الرسالة التي تلقاها، ونتيجة لذلك قد يعتقد المعلم أن الطفل قد فهم السؤال بينما هو في الحقيقة لم يتحقق له الفهم وتدل نتائج الدراسات التي أجريت على أطفال الصفوف من الأول إلى الثالث على أن الأطفال يشيرون أحيانا إلى أنهم يفهمون الرسالة مع أن فهمهم غير كامل أو أنه غامض . وأكثر من ذلك فإن غالبية الأطفال في الصف الواحد يتجنبون البحث عن معلومات إضافية عن طريق طرح الأمثلة على المتحدث عندما يكون فهمهم في مستوى ضعيف .

ينبغي تدريس الأطفال استراتيجيات الاستماع بصورة واضحة واثابة وفرص متعددة تتطلب منهم استخدام الاستراتيجية الملائمة حتى يمكن الوصول إلى درجة الإتقان لهذه المهارة اللغوية . وهذا يحدث بصورة فضلى عندما يتفح التدريس الأطفال إلى أن يفكروا أولا في الأصوات ويتقدموا بعدها إلى المستويات العليا من الوعي بالاستماع والقدرة عليه . وتتألف عملية الاستماع من خطوات أساسية ثلاث .

- 1- تلقي المدخلات السمعية .
- 2- الانتباه إلى المدخلات السمعية المستقبلية .
- 3- تفسير لمدخلات السمعية المستقبلية .

وتتضمن الخطوة الأولى استقبال الرسالة المتكلمة ولكن سماع الرسالة وحدها لا يعني بالضرورة فهمها. وعندما يستقبل السامع الرسالة المتكلمة فإن أصواتا أخرى لا بد من تجاهلها أو إقصائها جانبا. هذه التقنية يشار إليها بعض الأحيان على أنها كالتفانغ الذي يسمح للسامع ان يستمع الى الأصوات الأخرى الموجودة في البيئة المحيطة.

الخطوة الثانية في عملية الاستماع تتمثل الانتباه الى المدخلات المسموعة تتطلب من المستمع التركيز على ما يقدمه المتحدث. ان الانتباه الى الرسالة المتكلمة exhorton فيزيقيا وعقليا يتمثل بقياس معدل ضغط دم الفرد خلال فترة الاستراحة وخلال فترة الانتباه في عملية الاستماع، مما ينتج عنه معدل سريع لضغط الدم.

في الخطوة الثالثة من عملية الاستماع يتم تفسير المدخلات السمعية والتفاعل معها، والمستمع هنا لا يجمع فقط معلومات وإنما يتعامل مع المعلومات المتكلمة ويقوم أخيرا بتصنيف هذه المعلومات وربطها بالمعرفة السابقة. وطبقا لما يراه أرنسون 1974، فإن هذه الخطوة الثالثة تتضمن إستراتيجية تنبؤ سريع ومن ثم موافقة وأثناء حدوث ألفة المستمع بما يتحدث عنه المتكلم يمكن حدوث التنبؤات بسهولة.

وطبقا لراي لندستين 1979، فإن المستمع قد يستجيب عن طريق تصنيف أجزاء من الرسالة كالزمان والمكان والموقف والدرجة. كذلك فإن تدرج المعلومات طبقا للملاءمة أو الأهمية وعمل الموازنات والمقارنات والتنبؤ والتتابع وإدراك علاقة السبب بالنتيجة واستخدام التقويم الناقد وتعزيز نوعيات الدراما أو الأنغام والانشغال في حل المشكلات .

#### عوامل تؤثر في الاستماع الفعال:

يتبغي للمعلمين إدراك أهمية الاستماع داخل غرفة الصف في المستوى الابتدائي وبخاصة في الصفوف الأولى لأن الذجاج الأكاديمي يرتبط بقدرات الطفل على الاستماع. وعلى وجه العموم فإن الطلبة يسمعون من 50 - 60% مما يقوله لهم المعلم . وبالمثل فإن دراسة قام بها Weaver, 1972 ربطت نجاح الطلبة باسترجاع المعلومات المقدمة شفويا من معلمهم. وقد وجد هذا الباحث أن الطلبة في الصفوف الدنيا يميلون الى الحصول على درجات عالية على مهمة الاستدعاء أكثر من الطلبة الأكبر منهم سنا وأقرانهم من ذوي الخبرات الأكثر.

إن بإمكان المعلمين استخدام تقنيات تساعد الطلبة ليكونوا مستمعين جيدين، وما دام إن الإطلاق يترتب عليهم الانتباه الى المتحدث لتحقيق الاستماع الفعال فإن بإمكان المعلم أن

يرقى بهذا السلوك بخلق جو يسمح للطلبة بالتركيز على مهمة الاستماع. وتتضمن ذلك ما يلي:

تكلم بوضوح، وتحدث الى الطلبة مباشرة لتجنب الكلام عند الكتابة على السبورة،  
راغب وجوه الطلبة لملاحظة مدى فهمهم لما تقول، ابدأ درسك بملخص للمادة التي تقدمها  
بتابع منطقي واختتم حديثك بملخص، قدم تعليمات واضحة ومختصرة وتجنب الغموض  
شجع الطلبة على طرح الأسئلة، أكد النقاط المهمة وأنت تكرر، استخدم المعينات المرئية  
كالخرائط والأشكال والنماذج والملاحظات السبورية والشفافيات ويقدم فنك Funk  
(1989) مقترحات أربعة لتطوير مهارات الاستماع في الصفوف الابتدائية :

أولاً: ينبغي أن يزود المعلم الطلبة بالغرض من الاستماع.

ثانياً: خلق جو ملائم للاستماع.

ثالثاً: على المعلم أن يقدم خبرات للمتابعة بعد نشاط الاستماع.

رابعاً: يستخدم المعلم تقنيات تعليمية تزيد من مستوى الاستماع.

#### مستويات الاستماع:

هناك أربعة مستويات للاستماع:

1- الهامشي والخلفي.

2- التقديري

3- المركز

4- الناقد والتحليلي.

الاستماع الهامشي: إن الاستماع الأقل حاجة في التركيز والأكثر تكراراً هو  
الموصوف بالهامشي أو الخلفي ويحدث عادة عندما يكون بمقدور الفرد أن يميز بين صوت  
شخص ما وبين الضوضاء القادمة من الشوارع . يجد بعض الطلبة أن بإمكانهم القراءة  
بنجاح أكبر مع توفر خلفية مزعجة، الاستماع الى الموسيقى أثناء المطالعة.

الاستماع التقديري: ويحدث عندما يستمع الفرد الى قارئ أو متحدث أو مغن أو  
موسيقى من أجل المتعة. وهكذا فإن الاستماع التقديري يتضمن الاستماع الى الممثلين في  
المسرحية أو الى صديق يروي قصة شائقة، أو الى شخص يصف هزة أرضية أو اشتعال نيران.  
على المعلمين إذا ما أرادوا تطوير قراءة الجهرية ليكونوا نماذج فعالين للكلام وعليهم  
كذلك أن يستعملوا عادات جيدة لمختلف مستويات الاستماع.



هناك عدة فوائد لهذا النوع من الاستماع فهو يسمح بالمشاركة في الاستماع بنوع الأدب مع الأطفال.

**الاستماع المركز:** ويتطلب هذا النوع التركيز والتفاعل من جانب المستمع ليؤكد فهمه للرسالة التحكية، في هذا المستوى على المستمع أن يصنف ويختبر ويربط ويسأل وينظم المعلومات ليحلل على فهمها ليكون قادراً على تطبيقها في المستقبل. قد يتضمن هذا الاستماع الحصول على تعليمات شفهية لموقع غير معروف مشاهدة أخبار في التلفزيون وطلب رقم تليفون وحضور محاضرة، ولأنه من المطلوب اختيار استراتيجية مناسبة لاستقبال نوع خاص من الرسائل فإنه ينبغي للمستمع أن يعرف غرض الرسالة قبل سماعها.

عندما يفهم الطلبة الغرض من الاستماع عليهم أن يطوروا نظاماً يفهمون به الرسالة الشفهية بإمكان المتحدثين أن يقدموا مساعدة قيمة للحصول على استماع مركز فإذا ما بدأ المتحدث المستمع عن طريق إعطاء خطوط عريضة كإطار عام للحدث فإن المستمع يمتلك إطاراً عاماً لما يجمع من معلومات حين يعلن أن محاضرتي تحتوي ثلاثة نقاط أساسية قبل التعريف بها. بهذا فإن الإطار أو التعلم يكون قد حدد للمستمع ما يساعده على فهم الرسالة ومتابعتها.

**الاستماع الناقد:** الاستماع الناقد أو التحليلي يتطلب من المستمع أن يقيم أو يحكم على المدخلات السمعية، وعلى المستمع لذلك أن يصبح معالجاً يعكس انطباعاته حول الرسالة المسموعة. وعلى التقيض من الفهم الحرفي المتمثل بالاستماع المركز فإن المعالجة الانعكاسية التي تتطلب ردة الفعل تجاه المسموع تحتاج إلى تطوير استنتاجات، تمييز السبب من النتيجة والتوقعات والأحكام المتعلقة بالرسالة والمتحدث. مثل هذا الانشغال أكثر تعقيداً مما يوجد في مستويات الاستماع الأخرى وأكثر اعتماداً على مهارات التفكير العليا لدى الطفل.

**توجيهات لتطوير استراتيجيات الاستماع:**

يقترح بنت وأندرسون 1993 ما يلي لائحة من فرص صفية للسماح للطلبة لممارسة الاستماع الفعال ويقدمان بعض النصائح لمعلم اللغة مثل:

• دع الطالب يقرأ عمله أو أجزاء من أدب الأطفال المختارة، أمام زملائه في الصف الطلبة ينصتون جيداً ومن ثم توجه اسئلة للطلبة حول ما استمعوا اليه.

• يختار المعلم مادة قرائية متنوعة لتقرأ خلال العام. ويطلب إلى التلاميذ أن يتنبأوا بما يمكن أن يحدث بناء على عنوان الرواية.

• مشاغل الكتابة: يقوم الطلبة بعدة مهام أثناء مشاغل الكتابة مما يتطلب الاستماع توجه أسئلة تتطلب لتوضيح تفصيلات معينة نقد قصة قرأها أحد الطلبة الاستماع الى مقترحات أحد الطلبة لتحسين موضوع كتابي كتبه أحد الطلبة.

#### مداخل تدريسية:

عملية الاستماع مماثلة نوعاً ما للقراءة من حيث أهمية الاستيعاب الحرفي ولاستنتاجي، ويلعب التفكير الناقد دوراً بارزاً في الاستماع الناقد والقراءة الناقدة. يقترح بيرسون وفريج 1982 أن تعليم الأطفال لمهارات معينة في الاستيعاب القرائي تساعد في الاستيعاب السمع في مجالات الاستدلال والتنبؤ.

القراءة للأطفال ممارسة تحدث كثيراً في المدرسة. يجدها بعض المعلمين مجدية وفعالة كمساعدة للضعاف منهم 74٪ من طلبة الصفوف المتوسطة أشاروا الى أنهم استمتعوا بقراءة المعلم لهم. كما تعمل على تحسين اتجاهاتهم نحو القراءة. كما وجد بودت 1984، Boodt أن مهارات الاستماع المحسنة عملت على تحسين الأداء القرائي لطلبة الصفوف المتوسطة بالإضافة لاستراتيجية القراءة للأطفال هناك استراتيجتان :

Directed listening Activity نشاط الاستماع المباشر

Directed Listening Thining Activity ونشاط الاستماع والتفكير المباشر

مطلوب من التلميذ أن يقوم بعمل قبل الاستماع (2) أن يستمع (3) ويتابع المادة المختارة و قبل الاستماع: يزود بالهدف من الاستماع: تطور إحدى المهارات السمعية مثل: تحديد الفكرة الرئيسة، التلخيص، التصنيف، التتابع، التقويم

#### أغراض الاستماع:

Walvin & Coakley, 1985 أشار واقتن وكوكلي الى خمسة أنواع من الاستماع:

- 1- الاستماع التمييزي Discriminative
- 2- الاستماع للاستمتاع Aestheticist
- 3- الاستماع لتحصيل المعرفة Deferent Listening
- 4- الاستماع الناقد Critical Listening
- 5- الاستماع من أجل (للإرشاد العلاجي) Therapeutic Listen

## استراتيجيات تعليم الاستماع:

إن الأنشطة التي تتضمن الاستماع تحدث في كل صف من صفوف المرحلة الابتدائية . يستمع الطلبة الى المعلم يعطي ارشادات ويقوم بالتدريس، ولي القصص مسجلة في زوايا الاستماع والى رفاقه في الصف أثناء المناقشات والى من يقرأ قصصا أو إشعاراً بصورة جهرية ولأن الاستماع يلعب دوراً مهماً في هذا الأنشطة الصفية فإن الاستماع غير مهمل، ولكن بالرغم من أن هذه الأنشطة توفر فرصاً للطلبة لممارسة استراتيجيات ومهارات الاستماع التي يمتلكونها فإنهم لا يعلمون الطلبة كيف يكونون مستمعين أكثر فعالية .

إن المربين المعنيين بفنون اللغة ما زالوا يؤكدون الحاجة الى تعليم استراتيجيات الاستماع . وهؤلاء يمثلون ما يسمى تعليم الاستماع.

## AESTHETIC LISTENING

يستخدم هذا المصطلح لوصف نوع من استماع الصغار والكبار عند استماعهم الى حكاية القصص و إنشاد الشعر، و الأداء المسرحي، و الغناء، ويكون التركيز في هذا النوع من الاستماع على الخبرة الحسية والارتباطات التي يقوم بها المستمعون للأدب بأنواعه المذكورة. والمصطلح التقليدي لهذا النوع هو الاستماع التقديري أو الاستماع للاستمتاع.

ينظر بعضهم الى هذا النوع على أنه مألوف للمستمعين وأنهم يعرفون كيف يستمعون الى الأدب، ينبغي على المعلمين ألا يأخذوا هذا الكلام على عواهنه ومن الضروري التوضيح للطلبة أن يستمعوا بطريقة مختلفة تبعاً للغرض الذي من أجله يكون الاستماع. من أجل الاستماع للمتعة يركز الطلبة على الخبرة بالأدب - تشكيل صور عقلية، التنبؤ بما سيحدث، تقدير الجمال في اللغة وعمل ارتباطات بالخبرات الأخرى أو بانواع الأدب الأخرى، ويركز الطلبة على تذكر معلومات خاصة وبدلاً من ذلك فإنهم يستمعون للمؤثرات العاطفية.

## استراتيجيات لتحقيق الاستماع للاستمتاع:

يستخدم الطلبة استراتيجيات للاستماع للمتعة. وهناك ستة استراتيجيات أشهر لإرها في الأدب المتعلق بالموضوع:

- 1- التنبؤ: أثناء استماع الطلبة الى قصة تقرأ جهرها يقوم الطلبة بالتنبؤ، أو عمل تخمينات لما يمكن حدوثه في القصة. ومن ثم يغيرون تنبؤاتهم مع استمرار الاستماع للقصة.

2- الرؤية: يطلب إلى الطلبة أن يتخيلوا صورة أو خيالات في عقولهم أثناء استماعهم إلى قصة لها صور مرئية واضحة، ولها تفصيلات، وتحتوي كلمات وصفية، الطلبة يمارسون هذه الاستراتيجية بإغماض عيونهم ومحاولة تكوين صور عقلية أثناء الاستماع ومن ثم يرسمون هذه الصور على الورق بعد الانتهاء من القراءة والاستماع.

3- عمل ارتباطات: يقوم الطلبة بعمل ارتباطات بين القصة التي يستمعون إليها وخبرات حياتهم الخاصة. وهو يربطون بين القصة التي يستمعون إليها والقصص الأخرى التي قرأوها والأفلام التي شاهدوها والقصص التي تشبهها في الموضوع أو الأبطال. يساعد المعلمون طلبتهم باستخدام هذه الاستراتيجية بسؤالهم عن نوع العلاقة التي تقوم من وجهة نظرهم الشخصية.

4- تغيير المعنى: يبدأ الطلبة بتشكيل المعنى بمجرد رؤيتهم عنوان الكتاب أو سماعهم عنوان القصة عندما يستمع الطلبة إلى قصة تقرأ بصوت عال فإن فهمهم للقصة يتسع ويتعمق. ولا يحدث الفهم مرة واحدة، أحياناً قد يخطئ الطلبة فهم معنى كلمة أو تركيب، وقد لا يفهم المستمع دوافع الشخصيات أو يخطئ بعضهم بعض المعلومات التي تحتويها القصة.

5- اللعب باللغة: عند سماعهم ينبغي على الطلبة أن يكونوا حساسين لاختيار المؤلف للغة وطريقة انتظام الجمل وتركيبها.

6- تنظيم الأفكار: يقوم الطلبة بتنظيم الأفكار ودورها في القصة.

أغراض الاستماع:-

فيما يلي تحديد أغراض الاستماع وما يتضمنه كل غرض من أغراض فرعية :

1- في الاستماع بقصد الحصول على المعلومات ويتضمن ما يلي:

- فهم التعليمات.

- فهم المعلومات

- ادراك التنظيم.

- فهم التفصيلات

- فهم الفكرة الرئيسة

- فهم غرض المتحدث

2- في حالة الاستماع الناقد يفرض أن يتحقق ما يلي:

- تنظيم وجهة النظر أو وجهات النظر من حيث أهميتها
- إدراك العلاقة بالمعرفة السابقة.
- ادراك تقنيات الدعاية والاتقاع.
- تمييز الحقيقة من الرأي.
- تركيب المعلومات والتوصل الى استنتاجات.
- حل المشكلات.
- تقويم العرض

3- في حالة الاستماع التقديرى ينبغي الالتفات الى ما يلي:

- فهم حالة المتحدث ( مزاجه )
- تقدير طريقة استخدام المتحدث للغة.
- الانتباه بالفظ
- يستمع وهو يمس بالمتعة

استراتيجيات الاستماع وأنشطته:-

كلنا يعمل على تطوير استراتيجيات للمحافظة على استماع نشط وفعال . نحن نفكر بمعدل 500 كلمة أو أكثر في الدقيقة بينما غالبية الناس يتكلمون بمعدل (100) كلمة في الدقيقة مما يترك المستمعين الوقت أما للتفكير فيما يسمعون or to be terribly bored أو يتركهم يائسين كل واحد اعتاد استخدام استراتيجيات الاستماع مثل كتابة المذكرات لكي يبقى يقظا ، كثيرا من الطلبة يظنون مستمعين جيدين خلال وجودهم في المدرسة بينما يحتاج غيرهم الى مساعدة في استخدام مثل هذه الاستراتيجيات.

(1) كتابة المذكرات Note Taking

نادرا ما يتعرض الطلبة لتدريس مباشر لمهارة الاستماع المهمة. بعض الطلبة يحتاجون الى كتابة المذكرات لتنظيم أفكارهم بعضهم لمعالجة المعلومات وبعضهم ليحفظ بهذه المعلومات. يمكن للمعلمين تقديم نموذج لهذه الاستراتيجية بكتابة النقاط المرئية للمعلومات على السبورة أو جهاز العرض موجهين الطلبة لنسخ ما يكتبون من الممكن تسجيل الملاحظات على صورة ملخص أو خريطة دلالة أو قائمة بسيطة . بواسطة تسجيل

الملاحظات يتعلم الطلبة كيف يحصلون المعلومات كيف يسجلون النقاط الأساسية لتكون مرجعاً لهم في المستقبل.

## (2) الاستقلاء:

يمكن أن يصبح الطلبة مستمعين فعالين بصورة أفضل إذا ما تعلموا استخدام الاستماع لثقافتهم. قبل تقديم معلومات جديدة يستخدم المعلمون العصف الذهني Brain storming للوقوف على ما يعرفه الطلبة عن الموضوع. ويعمل هذا الإجراء على تشكيل تعلم الطلبة بشكل يدفعهم الى طرح أسئلة تحتاج الى إجابات عنها. بإمكانهم كذلك طرح أسئلة مفتوحة تقود الى مزيد من المعالجة والبحث. الأسئلة التي تترك على السبورة يمكن أن تكون بمثابة أساس لكتابة مذكرات أو تساعد الطلبة على تنظيم أفكارهم قد يشجع الطلبة على طرح أسئلة أخرى كلما تقدموا في العمر.

عوامل تسمح بالانصال في الصف:-

1- الجو الفيزيائي المادي، الطقس، البعد عن الضوضاء، المقاعد المتحركة، حفظ الأصوات، النظوت.

2- حاجات الطلبة الأساسية، الجوع، المرض، التعب، حاسة السمع والملاحظة والإدراك.

3- محيط اللغة الفني، المرور بخبرات ذات معنى في مجال الاستماع، الاستماع في الشعر، تكون المجموعات صغيرة، التغلب على الحجل، زاوية للتسجيلات من الأشياء التي توفر زاوية الاستماع. الكتب، الموسيقى، الشعر، تعليمات المشاريع، قصص وروايات، أصول يطلب تجهيزها، أصوات أشخاص معروضة لتمييزها مدير المدونة، شخصيات أدبية أشخاص تاريخيون، مؤلفون.

وهذا نوع من الموازنة بين الاستماع والكلام:

أهداف الاستماع	أهداف الكلام
معلوماتية Informational	
أن يفهم التعليمات.	يوصل التعليمات بفعالية.
أن يفهم المعلومات.	يوصل المعلومات بوضوح.
أن يدرك التنظيم.	يعرض بطريقة منظمة.
أن يفهم الضعيفات.	ينقل التفاصيل.
أن يفهم الفكرة الرئيسة.	ينقل الفكرة الرئيسة.
أن يدرك غرض المتحدث.	يوصل غرضه.
ناقصة Critical	
يدرك وجهة النظر	يوصل وجهة نظر
يدرك الارتباطات بالمعرفة السابقة	يبنى معلومات جديدة على معرفة سابقة.
يدرك تقنيات الدعاية والاقناع	يقنع، يغير معتقدات، يغير انطباعات
يميز بين الحقيقة والرأي.	يوصل حقائق وآراء بوضوح
يركب المعلومات ويخلص الى نتائج	يلخص معلومات
يحل مشكلات	يحل مشكلات.
يقيم عروضاً	يستخدم التقويم لتحسين العروض.
تقديرية Appreciative	
يدرك حالة المتحدث	ينقل حالته
يقدر استخدام المتحدث للغة	يستخدم لغة ملائمة ومؤثرة
يتبّه باحترام وتقدير.	ليشبه انتباه المستمع
يهنئ بمتعة	يتحدث مع الشعور بالمتعة.

والقائمة الآتية تزود بأمثلة يسألها المعلم لنفسه وتعلّق بالجو المحيط بالاستماع:-

- 1- ما أنواع الاستماع الذي أقوم به؟
- 2- هل اتكلم كثيراً في المدرسة، أم أصغي أكثر عما اتكلم ؟

- 3- هل أشجع الأطفال على الكلام بأكثر من كلمة واحدة استجابة للسؤال؟
  - 4- هل أؤكد على أن اختياري للكلمات لا يمثل شيئاً غير ممكن للطفل؟ هل استخدم كلمات تمد الاستماع وتشجع الطفل على طلب المعنى والوصول إليه؟
  - 5- هل استلني من النوع المثير للتفكير بحيث أن وقت السؤال أقل من وقت اجابة الطالب؟
  - 6- هل يتبع الطلبة بعضهم بعضاً تلقائياً ومستقلين بدون توجيه كل تعليق لي؟
  - 7- عندما أقدم تعليمات شقوها، هل أهيء الطلبة لما سيأتي وأنجنب بعد ذلك التكرار؟
  - 8- هل تستحق تعليماتي سماعها؟
  - 9- هل تعليماتي واضحة وموجهة إلى القطعة تحديداً؟
  - 10- هل افترض من كل نشاط مفهوم من كل طفل؟
  - 11- هل أربط عادات السماع الجيد بكل الأنشطة الصفية؟
  - 12- هل البيئة الصفية تدفع إلى استماع فعال؟
  - 13- هل أعطي القارئ الضعيف بل المستمع الضعيف الفرصة للتفوق عن طريق اختبار المادة المقدمة له شفويًا؟
  - 14- هل أحسن فهم الطفل بتقديم مادة الحديث المنظمة؟
  - 15- هل ابني معلم استماع راقباً في التعلم؟
  - 16- هل اعطي كل اهتمامي وأتوقع من الطفل أن يبدأ الكلام وأظهر ميلاً ثانياً، أو هل أعكس مشاعري بصورة واضحة؟
- وفيما يلي قائمة بالأسئلة التي يسألها المعلم لنفسه لتحديد جو الصف في درس الاستماع:-
- 1- ما نوع الاستماع الذي أمارسه؟
  - 2- هل أتكلم كثيراً في المفرد، هل استمع أكثر مما أتكلم؟
  - 3- هل أشجع الأطفال على الكلام بأكثر من كلمة أو فكرة استجابة للسؤال؟
  - 4- هل بإمكانني أن أؤكد أن اختياري للكلمات يحضر غير ممكن بالنسبة للطفل؟
  - 5- هل استخدم أيضاً كلمات عند من الاستماع وتشجع الطفل على طلب المعنى والحصول عليه؟
  - 6- هل استلني من النوع المثير للتفكير بحيث تتطلب السؤال وقتاً أطول مما يحتاج إليه الاجابة عنه؟



- 7- هل يتبع الأطفال بعضهم تلقائياً في الصف دون توجه تعليقاتهم لى؟
- 8- هل يتفاعل الأطفال مع أقرانهم كما يتفاعلون مع الكبار؟
- 9- عندما أعطي تعليمات شفوية، هل أعمل على تهية الطلبة لما سيأتي وأتجنب التكرار؟
- 10- هل تستحق تعليماتي الاستماع إليها؟
- 11- هل تعليماتي واضحة وفي صميم الموضوع؟
- 12- هل الغرض من كل نشاط مفهوم من كل طفل؟
- 13- هل أربط عادات الاستماع الجيد بكل الأنشطة الصفية؟
- 14- هل يبدو الجو الصفّي محبباً للاستماع الفعال؟
- 15- هل أعطي القارئ الضعيف والمستمع الجيد فرصة للتفوق في اختبار المادة الشفوية المقدمة إليه؟
- 16- هل أعمل على تحسين فهم الطفل بتزويده بمادة حديثة منتظمة؟
- 17- عندما يكون ممكناً هل تحديد وقت لأكون معلماً مستمعا ومهيئاً للتعلم مسبقاً بالسؤال أخبرني.
- 18- هل أعطي كل انتباهي وأتوقع من الطفل البدء بالكلام، ومن ثم أظهر ميلاً ثانياً أو هل أعكس مشاعري في صورة واضحة؟

استراتيجيات تستخدم في الاستماع لتحصيل المعلومات:

- 1- تنظيم الأفكار، أبنية النصوص التي تنقل المعلومات: الوصف، التتابع، الموازنة، السبب والنتيجة، المشكلة والحل.
- 2- التعميم، التركيز على الأفكار الرئيسة.
- 3- تسجيل ملاحظات Note-Taking الاستجابة المرافقة للتعلم.
- 4- التوجيه والضبط عن طريق توجيه أسئلة بقصد: لماذا استمع الى الرسالة ؟ هل أفهم لماذا.
- 5- تطبيق استراتيجيات الإصلاح استخدام الأسئلة بقصد الاستيضاح عن المعلومات، السماح للطلبة بتوجيه الأسئلة بالإضافة الى:
  - الاستمرار في الاستماع.
  - فحص الرسائل التي يعرضها المتكلم.

- عمل ارتباطات بين المسحوق والحجرات السابقة للسامع.
- سجل أسئلة لتوجيهها في النهاية.
- 6- الحصول على إشارات من المتكلم:
- تعبيرات وحركات، وضع خطوط تحت المعلومات المهمة، تغييرات في الوجه.

### المهارة الثانية من الاستماع

#### الكلام Speaking

الكلام صورة للغة التعبيرية الأولية، يستخدمها الكبار والصغار أكثر من استخدامها للكتابة، وهو صورة للاتصال بطورها الناس في العالم، من بين 3000 لغة تقريباً موجودة في العالم هناك أقل من مائتي نظام كتابي طورها الإنسان في المدرسة، يتصف الأطفال بالطلاقة في استخدام اللغة الشفهية فقد مارسوا لأربع أو خمس سنوات الكلام والاستماع، ولأن الأطفال اكتسبوا كفاءات لغوية شفهية أساسية فإن المعلمين يفترضون بأنهم في غير حاجة إلى تأكيد تمرس الكلام في مناهج المرحلة الأساسية، ولكن البحث يشير إلى أن الطلبة يغيرون من المشاركة في الأنشطة الكلامية خلال اليوم المدرسي 1 إن الكلام مكون أساسي للتعلم.

حيث (1983) تساهل عن قيمة الكلام في صفوف المرحلة الأساسية وانتهى إلى أن كلام الأطفال جزء أساسي مهم من فنون اللغة وضروري للنجاح الأكاديمي في حقول المعرفة والمواد الدراسية المختلفة وهناك طرق تشجع على الكلام وممارسته في غرفة الصف، فكري في الإجابة عن الأسئلة التالية:

- \* لماذا يعد الكلام مهما في عملية التعلم؟
- \* كيف يتعلم الطلبة قيادة مناقشات داخل الصف؟
- \* ما أنواع الكلام المناسب لطلبة المرحلة الابتدائية؟
- \* ما أنواع الكلام المفيد المناسب لطلبة المرحلة الابتدائية؟
- \* ما أنواع الأنشطة الدراسية المناسبة لطلبة المرحلة الابتدائية؟

#### المحادثة Talking

يتناقش الطلبة بعضهم مع بعض في المدرسة لبعض قراءاتهم للكتب أو سمعهم لها، في المناقشات الموجزة يستخدم الطلبة الكلام لأغراض عن أنهم يحاولون ضبط سلوك زملائهم في الصف، يدعمون العلاقات الاجتماعية فيما بينهم، وينقلون معلومات ويتبادلون

الخبرات الشخصية لكل منهم، كذلك ينقل المعلومات مع الطلبة، الغاية من هذه المناقشات هو التثنية الاجتماعية وهي ضرورة خلق جو من التغيير في غرفة الصف.

هناك أنواع أخرى من المناقشات تستخدم أغراضاً تعليمية، يلتقي الطلاب في مجموعات صغيرة لإبداء ردود فعل نحو الأدب الذي يحتاجون إلى قراءته ويستجيبون لبعضهم البعض في كتاباتهم، وضمهم ضمن مشاريع ليكتشفوا مفاهيم يتعلمونها، ويستخدم الطلبة الكلام لأغراض التمتع والفائدة وأهم شكل المحادثات: المحادثات القصيرة أنها تطور التفكير، فالعلمون يأخذون أفكار الطلبة بجدية.

يستخدم الطلبة الكلام وهم يعملون على حل المشكلات ولإنجاز أهداف وتوليد تفسيرات أو معرفة جديدة في المناقشات القصيرة، مثل هذه المناقشات تتم في جميع الصفوف.

كلام الطلبة تلقائي وعكس تفكير أفراد المجموعة يطورون تعليقاتهم كلما زادت المناقشات التي تتم بينهم، فهم يثقلون ويسألون أسئلة ويتوضعون، يلعب المعلمون دوراً مهماً في التخطيط لأنشطة تتم ضمن المجموعة المشتركة في المناقشة وينبغي أن تكون الأنشطة ممتعة للطلبة وينبغي أن يسأل المعلمون أسئلة حقيقية تتطلب التفسير أو التفكير الناقد.

#### توجيهات قيادية للمناقشة:

يتعلم الطلبة من خلال المناقشة كيف يبدأون المناقشة وكيف يأخذون أدوارهم فيها وجعل المناقشة تستمر وكيف يدعمون التعليقات وكيف يتهونها.

قد يتطوع الطلبة للبدء في المناقشة، ويزود المعلمون الطلبة بالموضوع الذي يطرح للنقاش.

ويأخذ الطلبة أدوارهم في النقاش بتوجيه الأسئلة، يدعمون بعضهم أو يوسعون دائرة البحث بتعليقاتهم.

في النهاية قد يصل الطلبة إلى إجماع أو يستجون بأنهم اكتشفوا كل النواحي المتعلقة بالسؤال وانجزوا المشروع المطلوب منهم.

#### أنواع المناقشات:

يشارك الطلبة في أنواع من المناقشات ويستخدمون الكلام لأغراض تتصل بالتمتع أو الفائدة وفيما يلي عشرة أشكال:

• تحليل الدعابات في مجال التجارة للإعلان.

- مقارنة الشخصيات في الكتاب والعمل الدراسي.
  - الوصف الذهني في مقابلة.
  - تقدير فعالية برنامج تعليمي واحد لواحد.
  - المشاركة في مجموعات الكتابة حول كيفية إعادة النظر في المسودة.
  - كتابة نص للتمثيل.
  - بحث حدود الأفعال وتطوير الاستيعاب عند قراءة الطلبة لفصل في الكتاب.
  - عمل شكل شوهي في التلفزيون.
  - تخطيط مشروع كتابة القصة.
- هذه الأسئلة تخلق مواقف يجدها الطلبة فرصاً ملائمة للكلام عنها مع أقرانهم وليستمعوا ولتجادلوا ولتفكروا.
- تعليم الطلبة النقاش في مجموعات صغيرة:**

على المعلمين خلق جو من الثقة بين الطلبة داخل الصف وإشعار المعلم لهم بأنه يثق بقدرتهم على التعلم.

يقدم نموذجاً للمناقشة كيف تبدأ:

بالرغم من الطلبة يأتون إلى المدرسة وقد أتقنوا الكلام بطلاقة فإنهم بحاجة إلى تعلم طرق جديدة لاستخدام الكلام، من الخطأ الاعتقاد بأن ما دام الطلبة أتقنوا الكلام فهم قادرون على العمل في مجموعات صغيرة، في أن يقول هنا: يشارك في مناقشة، ويستخدم الكلام في مواقف أخرى.

**تقسيم كلام الطلبة:**

معلمون المرحلة الابتدائية باستطاعتهم تقسيم ما إذا كان بإمكان الطلبة:

الإسهام في المناقشات.

- يشاركون في الأفكار والمشاعر Courteous.

- يستمعون جداً لتعليقات أقرانهم.

- تسمية زملائهم ودعوتهم بالاسم.

- النظر إلى الزميل عندما يوجه الكلام إليه.

- في الصفوف التالية: في المرحلة الإعدادية:
- يتطوع للمشاركة في المناقشة.
- يؤدي دوره في المجموعة.
- يزيد على تعليقات أفراد المجموعة.
- يوجه أسئلة ويبحث عن توضيحات.
- يدعو أفراداً أخرى للمشاركة في النقاش.
- يبقى ضمن المهمة.
- يأخذ دوره في النقاش.
- يعالج موقف التناقض ضمن المجموعة.
- يساعد في إنهاء النقاش.
- يقوم بدور القائد في المجموعة.

#### المقابلات:

يمر الأطفال في سنواتهم الأولى بخبرة المقابلات في التلفزيون وبرامج الأخبار، وتعتبر المقابلة نشاطاً من أنشطة فنون اللغة ويمكن الأطفال من تحسين مهارات الأسئلة واستخدام اللغة بصورتها الشفوية والكتابية ولأغراض حقيقية.

تعد المقابلة أول لغوية مهمة وتتدمج مع وحدات الأدب التي يمارسها الطلبة، فمثلاً قد يدعو أستاذ الصف الأول أحد مديري المدارس الثانوية لزيارة صفهم لإجراء مقابلة، وتوجيه أسئلة إليه تتعلق بإدارته للمدرسة وبعد انتهاء الزيارة، يقومون بالتقاط الصور معه ويكتبوا ملخصات للمقابلة.

إحدى الطرق التي نستخدم هنا تمثل بمشاهدة تسجيل لمقابلة أجراها التلفزيون ويسألون عن سبب إجراء المقابلة وتتضمن الأسئلة جوانب انفعالية بالإضافة إلى أسئلة الحقائق المتصلة بهذا النشاط.

#### المجادلات:

تجري المجادلة عندما يكون الصف كله حائراً في مسألة لهم فيها مواقف متناقضة فبعضهم يتخذ موقف والأشهر يتخذ موقف معارض، وهكذا يتألف الصف من طرفين مؤيد ومعارض ويتحدث كل طرف عن جهته في التأييد والمعارضة.

ويقوم المعلم بتوجيه الأسئلة إلى كل فريق طالباً لإيراد أولئك التي تؤيد بالمسألة أو معارضتها وقد يختار الطلبة قاضياً يحكم على كل من الموقفين بالفوز أو الإخفاق، ويمكن الاستعانة بالمعايير الآتية:

- \* هل يوصل المتحدثون أفكارهم إلى السامعين؟
- \* هل الحقائق والمعلومات التي أوردوها المتحدثون مقنعة؟
- \* هل ترى أولئهم على فهم عميق للموضوع الذي يتناولونه؟
- \* هل يتعارف أفراد كل فريقين فيما بينهم؟
- \* هل يتناول المتحدث الثاني مقولة زميله ويعمل على تعميمها؟

#### لعب الأدوار:

يقوم الطلبة بافتراض قيامهم بأدوار غيرهم سواء بالتمثيل فيتناول قصة أو حادثة تاريخية. وهكذا فإن الطالب باختيار الرمز الذي يرغب القيام به ويتبنى وجهة نظر الآخرين يتم ذلك كله بإدارة المعلم وتوجيهاته التمثيلية.

#### والكلام هو التعبير الشفوي عن الأفكار

يدخل الأطفال المدرسة وقد حصلوا معرفة من خبراتهم الأولى ومن خبرات أخرى أحرزوها من قراءات الآخرين لهم. وكمتحدثين فإن أطفال الرضاض اشتهروا في منافسات عديدة مع أقرانهم وآبائهم والكبار. منهج المدرسة يؤكد على الكلمة المكتوبة والطبوعة أكثر من الكلمة الحكية بالرغم من حقيقة أن 90% من استخدامنا للغة شفوي بطبيعته (Stoodt 1989). في هذه الفترة يتوقع من الأطفال أن يكونوا أكفاء في استعمال اللغة الشفوية لأنهم يتكلمون بطلاقة قبل سنوات من دخولهم المدرسة. بالرغم من أن موردااتهم الكلامية عينية والأبنية النحوية المشكلة معقدة فإن الانتباه ينبغي توجيهه نحو تطوير مهارات اللغة الشفوية التعبيرية من الروضة وخلال سنوات المرحلة الابتدائية. وتشير نتائج البحث إلى أن الأطفال يفيدون من الانشغال بالكلام الرسمي وغير الرسمي في اليوم المدرسي.

الكلام مهم لتطور فنون اللغة الأخرى، التفكير، القراءة، الكتابة، والاستماع، فالتفكير يتحسن عن طريق مراعاة التنظيم، المفاهيمية، الوضوح و تبسيط الأفكار والمشاعر والأفكار كما يتم تبادلها شفويا، إن الكلام ييسر القراءة وبخاصة في مجال اكتساب المفردات، بمجرد أن يضيف الأطفال كلمات جديدة إلى كلامهم تلقائياً يضاف إلى مفردات القراءة لديهم، قصص الحكايات كشكل لغوي يشترك فيه الأطفال ويتمتعون.

اللغة الشفوية غالباً ما تدعم الكتابة وبخاصة أن الأطفال تعرضوا في المراحل الأولى للكتابة، الأطفال غالباً ما يتحدثون إلى أنفسهم . مثل هذا الكلام يتقدم عدة وظائف: بعض الأطفال يمارسون الحديث إلى النفس أثناء الكتابة وهم يستخدمون علامات الترقيم كصور ممثلة للتفكير. في مرحلة متأخرة آخرون يتحدثون إلى أنفسهم عندما يولدون أفكاراً لكتاباتهم في نوع من التفويض الشفوي لشهريتهم المتصلة بمجهودهم الخلاق. وهكذا فإن الحوار مع الذات يستخدم كوسيلة لتحليل الانتاج المكتوب حتى الكبار يميلون إلى قراءة المنتج المكتوب بصوت مرتفع عندما تكون الكتابة مهمة.

الطلبة في جميع الصفوف يحتاجون إلى المشاركة في المناقشة المتصلة بكتاباتهم الفردية. لذا ما أعطي الأطفال فرصاً للكلام إلى أقرانهم حول موضوع أو فكرة فإن مهمة الكتابة تكون أسهل لديهم.

فالكلام مهم لتطوير الاستماع لأن المتحدثين الجيدين يميلون إلى أن يكونوا مستمعين جيدين هم في الحقيقة معينون بما يقوله الآخرون. بالإضافة فإن المتكلمون الجيرون يمتلكون محتوى يستحق أن يشارك فيه الآخرون وهو فعال في استخدام مهارات اللغة الشفوية الخاصة المتعلقة بالطلاقة، والتنظيم. أنهم يدعون غيرهم إلى الاستماع إليهم.

ولأن مهارات اللغة الشفوية تسهم في التفكير والقراءة والكتابة والاستماع فإن المعلمين يحتاجون إلى أن يوجهوا الطلبة لتحسين المواد الشفوية المقدمة. وهذا يمكن عمله عن طريق نمذجة المعلم والمشاركة الشفوية في الكلام عما سمعوه من أنواع القصص وأدب الأطفال. ومن المفيد للمعلمين أن يسألوا الطلبة أسئلة لها معنى وتركز على المحتوى. من الواضح أن الأطفال يحتاجون إلى الانشغال بأنشطة اللغة الشفوية من أجل جمع معلومات والمشاركة فيها وكذلك إعطاء الانطباعات المتصلة بالخبرات الجديدة، يحتاج الطلبة إلى فرص متعددة للانشغال في حوار ذي معنى كجزء من عملية التعلم.

#### أوضاع اللغة:

يصنف الكلام عادة طبعاً لأنواع الأوضاع إلى: رسمي، غير رسمي intimate و Ceremonies وتمثل الوضع الرسمي، العروض الشفوية والتي تتضمن الخطب السياسية، المحاضرات ينبغي إعدادها مسبقاً وتقديمها بصورة جيدة.

أما الموضوع غير الرسمي فلا يتطلب إعداداً مسبقاً للمخطب والرسائل . والمحيط غير الرسمي أكثر طبيعية لأن الأفراد يشتركون في المناقشات . لأن المناقشات تتحول من موضوع لى آخر فان على المتحدثين أن يكونوا أكثر يقظة للتفاعلات ضمن المناقشة.

Ceremonial يتضمن حوادث لها أهمية ثقافية مثل هذه لها طبيعة دينية أو شرعية حفلات الجنائز، التخرج، المحاكم كلها هذه تمثل الأوضاع الاحتفالية. وفي intimate Setting الناس يعرفون بعضهم بعضاً تماماً والكلام في هذا النوع يتضمن صديقين ثلاثة زملاء في الصف ثلاثة أفراد في فريق كل واحد يآلف لغة الآخر سلوكه.

#### مهارات المحادثة:

تتطلب عملية المحادثة ما يلي من المشتركين فيها:-

- 1- تقدير ما قيل وتبادله مع سواء.
- 2- صغ الأفكار معاً وبصورة واضحة ودقيقة.
- 3- اكتشف العلاقات بين النقاط التي تبحث وربطها بالمعرفة الخاصة التي تم تحصيلها من قبل.
- 4- جعل الآخرين في المحادثة يشعرون بالراحة التامة وتوجيه أسئلة أو عمل تعليقات.
- 5- يسهم ولكنه لا يسيطر على المحادثة.
- 6- يبرز الانجبيات عندما يساعد في الوصول بالمحادثة الى نتيجة مرضية من القواعد لا تتكلم الا اذا كان لديك ما تقوله.

#### الكلام في غرفة الصف:

الكلام هو الشكل التعبيري الأولي، عند الكبار والصغار يستخدمونه أكثر من الكتابة، ويتعلم الأطفال الكلام قبل تعلم القراءة والكتابة، كذلك فان الكلام هو الشكل الاتصالي الذي يستخدمه الناس في هذا العالم من بين 3000 لغة يتكلمها الناس أقل من (200) طورت أنظمة للكتابة .

عندما يأتي الأطفال الى المدرسة يكون معظمهم يكون مستخدمين ماهرين للغة الشفوية، فقد مرت عليهم أربع أو خمس سنوات وهم يمارسون الكلام والاستماع، ولأن الطلبة اكتسبوا كفايات اللغة الشفوية الأساسية يفترض المعلمون أنهم في غير حاجة الى التركيز على الكلام في منهاج المدرسة الابتدائية. تشير نتائج البحوث أن الطلبة يفيدون من مساهمتهم في الأنشطة الكلامية التي تتم في المدرسة وأن الكلام يعد مكوناً ضرورياً للتعلم.



هيث 1983، heath تساهل عن قيمة الكلام في المدرسة الابتدائية وتنتهي الى أن كلام الأطفال جزء مهم من فنون اللغة وأنه ضروري للنجاح الأكاديمي في جميع المواد الدراسية يجب على المعلمين أن يبذلوا جهوداً إضافية لتزويد الطلبة بفرص ممارسة الحياة الاجتماعية في صفوفهم .

لا بد من الاجابة عن الأسئلة الآتية ونحن بصدد الحديث عن الكلام:

- 1- لماذا يعد الكلام مهما في عملية التعلم؟
- 2- كيف يتعلم الطلبة ممارسة المحادثة والمناقشة داخل الصف؟
- 3- ما أنواع أنشطة الكلام المشبعة المتلائمة لطلبة المرحلة الابتدائية؟
- 4- ما أنواع أنشطة الكلام التي تنقل المعلومات لطلبة المرحلة الابتدائية؟
- 5- ما أنواع الأنشطة الدرامية التي تنقل المعلومات لطلبة المرحلة الابتدائية ؟

### Conversations المناقشات

المحادثات الرسمية وغير الرسمية تحدث بعامة في المحيط الاجتماعي للمدرسة، يتحدث الطلبة بعضهم مع بعض عندما يعملون كأجزاء في دائرة الموضوع، في الحلقة يناقشون ما قرأوا من كتب، بعد استماعهم الى قصة في مركز الاستماع في هذه المواقف يستخدم الطلبة الأنشطة الكلامية لأغراض عدة ، ويحاولون ضبط سلوك أقرانهم، يحافظون على العلاقات الاجتماعية، يعملون المعلومات، يتبادلون الخبرة الشخصية فيما بينهم . الغرض من هذه المناقشات هو تحقيق الحياة الاجتماعية وهذه المناقشات أساسية لخلق جو من الثقة داخل غرفة الصف.

هناك مناقشات نخدم أغراضاً تدريسية . يلتقي الطلبة في مجموعات صغيرة لعرض ردود أفعالهم تجاه ما يقرأونه من أدب وكذلك تجاه ما يكتبونه، وما يعدونه من مشاريع ويكتشفونه من مفاهيم يتعلمونها.

يستخدم الطلبة الكلام لأحد غرضين للمتعلة والفائدة effertent & aesthetic واحد الأشكال المهمة للمناقشة الذي تناقشه مجموعة صغيرة تعمل على الإعلاء من شأن التفكير.

وازن الباحثون بين فعالية المناقشات التي تتم ضمن مجموعات صغيرة مع المداخل التدريسية الأخرى وقد انتهوا الى أن تعلم الطلبة يتحسن عندما يربط الطلبة ما يتعلمونه بحياتهم وبخاصة عندما يفعلون ذلك باستخدام لغتهم الخاصة.

يستخدم الطلبة الكلام للعمل على حل المشكلات، لانجاز أهداف، لتوليد تفسيرات للمعرفة الجديدة في المناقشات التي تتم ضمن مجموعات صغيرة. مثل المناقشات يمكن أن تستخدم في كل الصفوف. وكلام الطلبة يعكس تفكيرهم يمارسون فيه ابداء عدم موافقتهم، يسألون أسئلة يبحثون عن توضيحات لما يستعصي فهمه.

خصائص المناقشات التي تتم في مجموعات صغيرة:-

- 1- تضم كل مجموعة من 3-6 أفراد.
- 2- الغرض من تأليف المجموعة هو تطوير المعرفة أو ابتكارها.
- 3- كلام الطلبة ذو معنى، وظيفي، وحقيقي، يستحث الكلام ؟ فالحل مشكلة، أو الاجابة عن اسئلة تتطلب تفسيراً أو تفكيراً نالداً.
- 4- يوضح المعلم الغرض من عمل المجموعة ويجدد الأنشطة التي عليهم القيام بها. الأنشطة تتطلب التعاون ولا يمكن انجازها فردياً.
- 5- حدوث وظائف أفراد المجموعة. قد يحافظ الواحد على عمله طوال الوقت.
- 6- يستخدم الطلبة استراتيجيات بدء المناقشة ويحافظ على استمرارها.
- 7- يشعر الطلبة بالامتلاك والمسؤولية لانجاز الأنشطة المنشغلين فيها والمشاريع التي ينجزونها.

#### أنواع المناقشات:

- 1- يحلل الدعايات في الاعلانات التجارية.
- 2- الموازنة بين الأشخاص في قصة وتمثيل القصة.
- 3- أسئلة تعد لمقابلة باستخدام العصف الذهني Brain storming
- 4- تقويم فعالية برنامج تعليم ثنائي Tutoring Progress
- 5- الكتابة المشتركة للحصول على تغذية راجعة من الأقران لاعادة كتابة المسودة.
- 6- البحث في آراء الطلبة حول ما قرأوه من كتب.
- 7- عمل مخطط لمعلومات مقدمة في برنامج تلفزيوني.
- 8- التخطيط لمشروع رواية القصص.

### المنافشات كمنشطة لمجموعات صغيرة:-

ينبغي أن يتعلم الطالب المشاركة في منافشات الجماعية في سن مبكرة. مع طلبة الصفوف الأولى أفضل طريقة لتقديم مناقشة هي أن يقوم المعلم كدليل أو موجه حتى يصبح الأطفال على الثقة بعملية المناقشة وهذا ما يؤخر البدء بها حتى الصف الثالث أو الرابع إذ يحتاج الأطفال إلى توجيه وتنظيم من المعلم.

عند تنظيم مجموعات المناقشة الصغيرة من 5 - 7 من الأطفال ينصح على أن يراعي المعلم اهتمامات وشخصيات الأفراد المشاركين من الغلبة الخجولين ينبغي أن يوضعوا مع أقرانهم من المسيطرين. يحتاج المعلم إلى مراعاة القدرات الاجتماعية القرائية لكل طالب ويستخدم هذه المعلومات في تكوين مجموعات متجانسة. يبدأ المعلم بقيادة مجموعات النقاش ومن ثم يدرهم على قيادة أنفسهم. بعد تشكيل المجموعة يقدم للأطفال طرقاً متعددة. أعضاء المجموعة يقرؤون كيف ينجزون المهمة ويكملونها.

### العصف الذهني

عملية يقوم بها مجموعات مناقشة تحدث عندما يسهم المشاركون فيها بأفكار وحلول ممكنة لمشكلات حقيقية أو مقترحة. لا ترفض الأفكار، ويمكن تقبل جميع الاقتراحات وتكتب بصورة رسمية يحدد المعلم وقتاً للتفاعل. من المشكلات التي يمكن أن تناقش وتلاحظ:

- إذا ما حسبنا داخل Walt Disney كيف يمكن أن نخلص من الحيس بدون مساعدة.
- إذا ما رجعت في الهاتف و أردت أن تقيم مؤسسة للأطفال: ما سمعت هؤلاء الأطفال.
- ما الاستخدامات التي تقترحها: علب الصودا الفارغة، باصات المدرسة القديمة.
- ما طرق تشجيع الطلبة على عدم الانسحاب من الدراسة.

### التدويز Panel discussions & deales

بعد الحصول على خبرة في العصف الذهني وبناء إجماع، يكون الطلبة جاهزين لعروض رسمية للتدويز في مناقشة عامة أو حوار في هذا النوع والمناقشة تشكل مجموعة من 3-5 من الطلبة لمناقشة موضوع استعداداً لتقديمه لجمهور محدد، واجب كل فرد أن يطور تعريفاً فردياً شفوياً حول جانب في الموضوع الرئيس، أحد الأعضاء يتحمل مسؤولية قيادة المجموعة ويطلب من الطالب أن يقدر على التنسيق لعمل المجموعة.

للخوف لا بد أن يمثل كل فرد المعلومات الملائمة للمشكلة أو القضية لتطوير اجابات الأسئلة التي يطرحها الأعضاء الآخرين في الصف.

قائمة بالتقويم الذاتي لمهارات الاتصال الشفوي:-

1- الحديث الى الآخرين:

- 1- أتكلم بوضوح عندما أتحدث.
- 2- استعمل الكلمات المناسبة لتوصيل أفكاري.
- 3- أعلق على ما يقوله غيري.
- 4- أسهم بأفكار تمنع الآخرين.
- 5- انتظر دوري ولا أقاطع الآخرين.
- 6- لا أحتكر المحادثة.
- 7- لا أسهم بشقة
- 8- أنا لطيف في الكلام الى الآخرين.

ب- الكلام أمام الآخرين:

- 1- أعرف الموضوع الذي أتحدث فيه.
- 2- أحافظ على تقاطعي المتصلة بالموضوع.
- 3- أقوم بتحضير نقاط وينود تساعدني عند العرض.
- 4- أنظم كلمتي: مقدمة وعرض وخاتمة.
- 5- أخلص الفكرة الرئيسة في النهاية.
- 6- أتكلم بوضوح.
- 7- انتظر الى عيني المستمع.
- 8- أومن وأتحرك برفق.
- 9- استخدم المربيات بفعالية.

### فوائد العصف الذهني:

إن استراتيجية مرنة يمكن تبنيها لتزود الطلبة بالكلمات والجمل والأفكار المتعلقة بأنواع مختلفة للتعبير: ما يشبه الشعر من أفكار، قصرات الوصف، القصص والتوضيحات الاختيارية، يمكن استخدامها لمعرفة ما يعرفه الصغار حول موضوع ما قبل القراءة عنه، وبهذا القراء يحضرون ما يعرفونه من قبل لفهم مقطوعة حول موضوع ما. أكثر من ذلك يتطلب العصف الذهني تفاعلات معقولة لفظية بين المسهمين بينما على الناس يتعلمون كيف يحترمون ما يضيفه الآخرون وما يسهمون به في التعبير اللفظي عن أفكارهم ويقنون بوظيفتهم ضمن المجموعة، وبهذا فإن العصف الذهني يتلاءم والتعلم اللغوي الشفوي والكتابي.

### التفكير الناقد:

حدد ( Barry Beyer, 1988 ) عشرة عمليات تمثل التفكير الناقد:

- 1- التمييز بين الحقائق المؤكدة والادعاءات القيمة.
- 2- التمييز بين المعلومات الملائمة من غيرها وكذلك الادعاءات والأسباب.
- 3- تحديد دقة العبارة التي تتعلق بالحقيقة.
- 4- تحديد مدى معقولة المصدر.
- 5- التعرف بالادعاءات الغامضة أو المجالات.
- 6- معرفة الافتراضات غير المنصوص عليها.
- 7- اكتشاف التحيزات.
- 8- معرفة المغالطات المنطقية.
- 9- ادراك عدم الترابط المنطقي في خط التعليل.
- 10- تحديد قوة الجادة أو الادعاء.

يميز Beyer بين التفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرار، بينما ينظر إلى التفكير الناقد يعني التقييم ابتداءً، فإن حل المشكلة يتضمن ادراك المشكلة واختيار حلها بنفسه حلاً ويفهم ذلك الحل، أما اتخاذ القرار فيتضمن تحديد هدف واقتراح بدائل ومن ثم تحليل البدائل وترتيبها واختيار أفضلها.

يعرف (Rorber Ennis, 1987) التفكير الناقد بشكل أوسع فهو يعني نشاطاً انعكاسياً عملياً له اعتقاد و عمل معقول باعتبار ذلك هدفاً وهنا خسة أفكار: عملي، انعكاسي، معقول، اعتقاد belief وفعل action. ان تشكيل فرضيات طرق النظر الى المشكلة الأسئلة، الحلول الممكنة والمخطط للملاحظة شيء لها أفعال، براعية تأتي تحت هذا التعريف ينبغي في ت عليم التفكير الناقد الحالة العقلية التي تستثير الأطفال للتعجب والتشكك. والبحث عن معايير وللتقويم.

والسؤال الآن كيف يتأني المعلم الصف أن يسي مهارات التفكير وبخاصة النقدي؟ الجواب يكمن في مجال التفاعل الشفوي. لأن التفكير واللغة مترابطان فان ينبغي أن يعطي الأطفال فرصاً لا تنتهي لإلقاء أحكام قوعية أثناء دراستهم الأدب. ينبغي أن تبدأ هذه الفرص لأن نشاط اللغة الشفوية يكون تحياته نموذج للطلبة يوضح لهم كيف يستخدم اللغة لإثارة التفكير من الاستراتيجيات المحددة المقترحة من Moffett, 1983، الكلام، الكلام في موضوع، والارتجال هذه الاستراتيجيات عند تقاطع تصبح جزءاً من التفكير الفردي.

♦ طبقت هيلدا تاباتا (1964) (Higher-order tasks) يتضمن:-

- 1- وصف البيانات.
  - 2- وضع النقاط المرتبطة ضمن مجموعة.
  - 3- تسمية المجموعات أو الأصناف.
  - 4- تشكيل تعميمات واستدلالات.
  - 5- تحديد معايير للحكم أو تطويرها بناء على هذه المعايير.
- \* Taba, Hilda (1964) Thinking in Elementary School children. San Francisco.
- \* Beyer, Barry Practical Strategies for the Teaching of Thinking. Boston. Allyn and Bacon, 1987.

قائمة بانواع الأسئلة المثيرة للتفكير الناقد:

- 1- أسئلة تشجع الأطفال على التفكير الناقد حول كتاب أو قصة قرئت.

أسئلة الخلفية Background Questions

♦ ما الشخصيات؟ ماذا حدث؟ كيف بدأت القصة؟ كيف تطورت؟ ما نهايتها؟ ماذا تريد القصة أن تقول لك؟ ما الرسالة التي تقصد لي نقلها؟

\* أسئلة التفكير الناقد.

\* ما الجزء الذي تحبه أكثر من غيره من القصة والجزء الذي تحبه أقل من سواء؟ ماذا شأن ما ترغب فيه وما ترغب عنه؟

\* والشخصية التي تفضلها؟ التي لا ترغب فيها؟ ما الذي يجعل الشخصية محببة أو متفجرة لك؟

\* والصورة التي أحببتها أكثر / أقل؟

\* هل الرسالة التي تحبها عنها القصة صادقة؟ هل تزودك بصورة موثوقة لما قد يحدث في واقع الحياة؟ لماذا؟ هل يمكن تطبيق الرسالة في واقع الحياة؟ لماذا؟

\* الخلاصة - أسئلة تقويمية.

\* هل ترغب في قراءة القصة في مرة قادمة؟ والذي يدقك إلى قول ذلك؟

\* هل تريد إشراك صديق بقراءة القصة؟ لماذا؟ ما نوع الشخص الذي تفضل؟

\* هل هذه قصة جيدة؟ لماذا تدعم رأيك؟

2- أسئلة تشجع الأطفال على التفكير الناقد حول قصة أو أحداث الحياة اليومية .

\* أسئلة الخلفية.

\* ما الصواب في سلوك الشخصية؟ لماذا قالت الشخصية؟

\* ماذا حدث نتيجة ذلك؟ كيف أثر العمل على الناس الآخرين؟

\* والظروف التي دفعته إلى هنا التصرف؟

\* كيف فسر هو سلوكه؟ هل تدعم رأيه؟

\* ما المبادئ الأخلاقية حول الصواب والخلف التي تقع وراء قوله أو فعله؟

\* ماذا يمكن أن تفعل لو كنت في محله؟ وكيف يمكن للآخرين أن يقيموك؟

\* Baron, Joan & Robert Sternberg, eds. Teaching Thinking Skills Theory & Practice - New York: W.H.Freeman, 1987.

قبل العرض:

1- اختر طريقة عرض يمكن مقاطعتها مثل شريط مسجل بالمعلومات أو بقلم .

2- أوضح بأنك ستري الطلبة كيف يمكن الحصول على المعلومات الكثيرة بواسطة العرض باظهار ما تفكر فيه عند الاستماع.

- 3- أعلن الموضوع والعنوان المتعلق بالعرض.
- 4- عبر عن أفكارك المتصلة بموضوع العرض، الغرض من الاستماع، ما يمكن تعلمه ما إذا كان بالإمكان تسجيل ملاحظات وسواها.

#### إثناء العرض:

- 1- بعد عرض الفيلم أو الشريط تحصل على معلومات كافية أوقف الشريط، أو الفيلم.
- 2- إذا كان هناك معلومات مشوشة، اطرح أسئلة تعكس هذا التشويش والاضطراب وسجلها على السبورة لنتناقش فيما بعد.
- 3- إذا كانت المعلومات نافعة ومفيدة، خذ ملاحظات بأشكال مختلفة. Webs outlive، جمل مختصرة، صور مصغرة، مع الكلمات وسواها.
- 4- استأنف العرض وتوقف من وقت إلى آخر لشرح الأفكار، ضمن ما تقوم به أسئلة تقويم ذاتي.

#### بعد العرض:

- 1- راجع الانطباع الكلي حول الفيلم.
- 2- أصف أسئلة أو نقاط بحاجة إلى توضيح.
- 3- قيم الفيلم من حيث ملامته لحاجاتك.
- 4- قيم عملية الاستماع. أقلل في حاجة إلى مزيد من المعلومات حول Planet b لأعضها.



## الوحدة الثالثة

---

### طرق تعلم القراءة

بعد دراسة هذه الوحدة يتوقع تحقيق المخرجات التالية:

- 1- يتعرفوا الى طرق تعليم القراءة والكتابة الجزئية و الكلية والتوليفية وعلاقتها بقوانين التعلم .
- 2- يستتجوا مميزات وعيوب كل طريقة من الطرق لتعليم القراءة والكتابة للتلاميذ المرحلة الابتدائية وأفضل الطرق في تعليم هاتين المهارتين وتعلمهما .
- 3- يوضحوا كيفية استخدام كل طريقة من الطرق في تعليم وتعلم القراءة و الكتابة للتلاميذ المرحلة الابتدائية .
- 4- يستخدموا الطريقة التوليفية في تعليم وتعلم القراءة والكتابة للتلاميذ بالطريقة التوليفية.
- 5- يوظفوا الوسائل السمعية والبصرية وتقنيات التعليم الحديثة في تعليم القراءة والكتابة للتلاميذ بالطريقة العلاجية .
- 6- يستخدموا الطريقة الجزئية في علاج العجز القرائي لدى التلاميذ وذلك من خلال البرامج العلاجية.
- 7- يتعرفوا على صعوبات ومشكلات اللغة العربية المطلقة بطبيعتها وخاصة صعوبات القراءة والكتابة وأثرها على الاستماع والتحدث.

## الوحدة الثالثة

### طرق تعلم القراءة

#### تمهيد..

القراءة عملية تطويرية، تفاعلية، كلية تتضمن مهارات يتم تعلمها، العملية تتطلب معرفة لغوية ويمكن أن تتأثر سلباً أو إيجاباً بمتغيرات وعوامل غير لغوية داخلية وخارجية:

1- تطورية : تعني أن القدرة على القراءة تتطور مع الزمن وأن القراء تختلف قراءتهم باختلاف المراحل التي يمرون بها في تطوّرهم.

2- تفاعلية القراءة تشير إلى التفاعل بين القارئ والكتاب والنص المقروء. المعنى ليس في عقل القارئ، وليس كذلك في النص، إنه يكمن في التفاعل بين النص المقروء ومخزون القارئ من المعرفة والتوقعات والتي ينتج عنه فهم المعنى.

3- عملية كلية : يحدث التفهم على مستويات مختلفة في تحقيقها .

4- مهارة متعلّمة: تتطور القراء مع الزمن لذا يتطلب معرفتنا بأن التدريس يساعد الطلبة في تعلم القراءة تتضمن أنه يجب على القارئ أن يتعلم كيف يتعلم ويحتاج ليس فقط إلى مهارات معينة واستراتيجيات تتعلق بالقراءة ولكن يجب أن يتعلم متى وكيف يستخدم الاستراتيجية.

5- المعرفة اللغوية : تشير إلى معرفة الفرد بالأنظمة الصوتية، والدلالية، والنحوية، التي تؤثر في القدرة على استخدام اللغة.

6- العوامل الداخلية: إن متغيرات مثل حالة القارئ الفيزيائية والعقلية، ذكائه العام، عاداته، وميوله واتجاهاته نحو القراءة، وما يقرأ يؤثر في عملية القراءة.

7- العوامل الخارجية : يقصد بها الخصائص التعليمية والمثوقة التي تؤثر في الفعل القرائي، تتضمن البيئة المادية، البرنامج التعليمي، محيط الأسرة في مرحلة ما قبل القراءة، التفاعل بين المعلم والطلبة في الصف وسواها مما يؤثر في القراءة.

#### طرق تعليم القراءة:

لاختيار طريقة لتعليم القراءة لا بد من محاولة الاجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ماذا يحتاج القراء كي يفهموا السواد القرائية القصصية ؟ كيف للمعلم أن يساعدهم للوصول إلى المعنى من هذه الأنواع من الكتابة؟

- 2- ما المواد التي ينبغي استخدامها لتعليم القراءة؟ كي تختار المواد الملائمة لتعليم القراءة؟
- 3- ما النماذج المنظمة التي يمكن استخدامها داخل الصف؟ كيف أنظم طريقي؟
- 4- ما خصائص المعلم الفعال؟ ماذا علي أن أفعل لأكون معلم قراءة فعالاً؟

### عوامل تؤثر في تطور القراءة.

عملية تعلم القراءة معقدة، وهي بمثابة نسج يتألف من عناصر عقلية، انفعالية، اجتماعية لغوية فيزيقية، وتجريبية، هذه المجالات تلتصق، في كل موحد تؤثر في عملية القراءة ونواتجها .

### الجوانب العقلية.

تعد دراسة العلاقة بين تطور اللغة والنمو العقلي أساسية فهم تطور الانسان، يعتقد بياجيه ان التغيرات قدرة الطفل اللغوية تشير الى التغيرات التي تحدث في التطور العقلي والادراكي وهكذا يعد النمو الادراكي هو impetus لاكتساب اللغة وطبقاً لأراء بياجيه فان العملية التمهائية moturoactioned proces التي تؤثر مباشرة في النمو العقلي يظن انها تحدث تلقائياً عبر مراحل محددة مسبقاً.

وخلال المرحلة الحسية ( من الولادة حتى نهاية السنة الثانية ) تسمى لغة الأطفال النشوية تسمى اللغة المتركة حول الذات egocentric speech أي أن كلام الطفل موجه مباشر بشكل اساسي اليهم هم أنفسهم والقصد على اعتبار آراء الآخرين - الكلام الاجتماعي socialized speech يحدث متأخراً في من السابعة أو الثامنة .

أما في مرحلة ما قبل العمليات Preoperationatst (من الثانية الى السابعة ) تبدأ لغة الأطفال في أن تصبح اجتماعية. أي أن الأطفال يرون أنفسهم كأفراد منفصلين عن الآخرين . يستخدمون اللغة للتفاعل مع الآخرين الى جانب اشباع حاجاتهم الذاتية، ينظرون الى العالم على أنه يتغير وهذا التغير يظهر في فهمهم للغة واستخدامها، ويبدأ الأطفال في ادراك الطبيعة الرمزية للغة . تستخدم اللغة لتمثل الشيء الحقيقي أو الحدث. خلال هذه المرحلة يتعلم الأطفال فكرة أن المادة لا تتغير عندما يتغير الشيء. هذا المفهوم يرتبط بتجارب بياجيه حول conservation احتفاظ ومفهوم آخر يتطور في هذه المرحلة من النمو المعرفي هو المقلوبية reversibility. في هذه المرحلة الأطفال لا يفهمون أن العلاقات بين الأحداث والأشياء يمكن عكسها. فالطفل في هذه المرحلة قد يدرك أنه لا اختار ولكنه لا يدرك أنه أشخ لهذه الأخت . خلال هذه المرحلة بطور الأطفال قدرتهم على ربط الأجزاء التي يتألف الشيء.

والكل. وهذا التطور مرتبط بمفهوم *decentration* القدرة على الانتباه إلى خاصية واحدة للشيء أو المفهوم.

وفي مرحلة العمليات الحسية *the concrete operations st.* (من السابعة إلى الحادية عشرة) يتطور الأطفال القدرة على حل المشكلات والتفكير الاستنتاجي *deductively* بينما يستمرون في تطوّرهم للعمليات يمكن استخدام اللغة كأداة لاكتشاف العلاقات مثل التسايع، النظام، السبب والنتيجة والأصناف بدعم يياجي فكرة أن الكثير من ذلك يتم تعلمه خلال التفاعل مع الآخرين ومعالجة الأشياء في المحيط ممارسة اللغة ككل تسبق دراسة أجزاء اللغة. المرحلة الأخيرة التفكير العملي الرسمي (من 11-الرشد) وفيها يصبح الأطفال قادرين على التفكير المطلق والتفكير المنطقي ويمكنهم استخدام اللغة ومبحث مفاهيم *distant*، حوادث وخبرات وتصبح اللغة وسيلة مهمة لتحديد الزمان والمكان.

تشجيع الأطفال على القراءة والكتابة للنصوص كاملة في وقت مبكر يسمح لهم بالاكشاف والمعالجة والوصول إلى المعنى في اللغة. ضرورة توفير الخلفية المعرفية التي تمكن الطالب من القراءة.

وطبقاً لما يراه يياجي فإن اللغة تشكل من طريق الفكر المعقد باطراد، التفكير أو النمو المعرفي، وليس من خلال استعمالها. إن وجهة نظر يياجي هذه تدعم النظريات الراحنة المتعلقة بتطور القراءة والكتابة عند الأطفال الصغار. إن تشجيع الأطفال على قراءة وكتابة النصوص الكاملة والقصص في وقت مبكر في المدرسة يتيح لهم فرصة الاكتشاف والمعالجة والوصول إلى المعنى في اللغة المستعملة، كما تدعم فكرة يياجي هذه الخبرات الفعلية التي تولف الخلفية المعرفية التي تمهد للنجاح في القراءة واستعمال الأطفال للغة والخبرة المتعلقة برود افعالهم تجاه المواد القرائية.

فيجو تسكي عالم النفس الروسي المشهور 1896-1934 يشبه يياجي في كونه آمن أن قدرة الفرد العقلية ومدى القابليات العقلية في أوساط المجموع العام تنظر في جزء كبير منها عن طريق الوراثة وعلى التقيض من يياجي يؤمن فيجونسكي بأن التطور المعرفي يتأثر كثيراً باستخدام اللغة أثناء التفاعل الذي يتم بين أفراد الناس في المجتمع مما يشير إلى الاعتقاد بأن معنى اللغة يأتي من خلال المناقشات وبصورة أخرى فإن حقيقة أن شيئاً ما لونه أحمر يتم الاتفاق عليه هو الدليل على الموافقة الاجتماعية عليه.

وخلافاً ليياجي يدعم فيجو تسكي فكرة أن المعنى لا يخلق في عقل الطفل أولاً ومن ثم ينتقل إلى الآخرين، ولكنه يتم من خلال التفاعل مع مستخدمي اللغة الآخرين في البيئة،

اذ يظهر المعنى ويقوم في عقل الطفل. وباعتصار فان التفاعل الاجتماعي باستخدام اللغة أداة للاكتشاف ينتج عنه فهم عند طبقاً لأراء فيجو تسكي.

وعندما كان يياجيه يلاحظ الأطفال في بحوثه عمد الى قياس تطورهم المعرفي عن طريق قدرتهم على حل المشكلة بدون تدخل أو مساعدة خارجية. اذ يعتقد يياجيه أنه لا معنى لمحاولة تعليم الطفل أداء مهمة معينة حتى يكون الطفل قد وصل الى مرحلة معينة في مسار التطور المعرفي وعندما يكون بمقدوره فهم الحل الناجع للمهمة أو المشكلة . في المقابل قياس فيجو تسكي التطور العقلي من ناحية مدى نجاح الطفل في أداء مهمة معينة عن طريق تعاونه مع الآخرين. ان الفرق بين ما يستطيع الطفل القيام به منفرداً ومع مساعدة الآخرين سماه فيجو تسكي Zone of proximal development.

### الجوانب الانفعالية.

تؤلف الاتجاهات attitudes، الدافعية motivation، الميول interest، الاعضاءات beliefs والمشاعر feelings والقيم Values الجوانب الانفعالية في عملية القراءة . هذه الجوانب تؤثر في فهم قرارات الأطفال المتعلقة بالقراءة كما تؤثر في كمية الجهد الذي يبذل في تعلمها . فقد وجد أسر Ashor 1980 أن الاستيعاب القرائي يتأثر إيجابياً بتحقيق ميل الأطفال نحو مادة القراءة. يمكن المساعدة في إبعاد الميول القرائية لدى الأطفال إما عن طريق القراءة الجهرية على مسامعهم أو تشجيعهم على اختيار الكتب التي يرغبون فيها.

الأطفال الذين يمتلكون خبرات إيجابية تتعلق بتعلم القراءة يتوقع أن يستمروا في الشعور بالمتعة أثناء القراءة.

اتجاهات الأطفال تتأثر بالشكل الذي تتخذه المادة القرائية . حجم الطباعة، الأسلوب، وجود الصور، شكل الغلاف تؤثر في اتجاهات الأطفال نحو القراءة . تؤثر الاتجاهات كذلك في الاستيعاب القرائي . وجد في البحث اثيروي أن الاناث يملن الى امتلاك اتجاهات إيجابية نحو القراءة أكثر من الذكور من الصف الأول الى الصف السادس.

الأطفال الذين لديهم مشاعر العجز يخافون من المخاطرة المتعلقة بتعلم القراءة وغالباً ما ينفقون. ان الطالب الذي يقرأ بصوت مرتفع ويحد باستمرار تصحيحاً من المعلم لأخطائه أو الذي يشار اليه باستهزاء من أقرانه يطور صورة سلبية عن نفسه.

### الجوانب الاجتماعية،

حاليا يتفاعل الأطفال مع محيطهم والآخرين المهمين في محيطهم الاجتماعي يدركون أن اللغة قوة . أنهم يتعلمون عن طريق أن ضبط الاستجابات والسلوكيات الخاصة بالآخرين عن طريق اللغة . أنهم يتعلمون أنه يمكن استخدام اللغة للحصول على ما يريدون ويحتاجون. باختصار أنهم يتعلمون بأن اللغة تخدم مدى متنوعاً من أغراض الاتصال.

إن الدراسة التي تتناول كيف تستخدم اللغة في المجتمع تسمى Pragmatics. ويصف هايز Hymes هنا المفهوم بأنه يتعلق بالمعرفة المولفة من القدرات والأحكام التي تصف أداء الناس في المجتمع اللغوي الذي ولدوا فيه. أي أن معرفة الأطفال والكبار الاتصالية وعاداتهم وسلوكياتهم تآثر بشكل مباشر بالثقافة والمجتمع الذي يولدون فيها .

وقد وضع فرائك سميث F.Smith وظائف اللغة في (10) وظائف:

1- أدائية Instrumented أنا أريد ( استخدمت اللغة هنا وسيلة للحصول على الأشياء أو لأشباع حاجة مادية ).

2- الضبط Regulatory افعل ما أقول لك ( اللغة مستخدمة هنا لضبط الاتجاهات، السلوكيات ، المشاعر المتعلقة بالآخرين).

3- التضاهلية Intersocial أنا وأنت ( لمسايرة الآخرين، لإقامة مركز نفسي ) أنا ضدك ( لإنشاء انفصال).

4- شخصية Personal أنا هنا ( التعبير عن الذات، الوعي بالذات، الفخر).

5- ادعائية Heuristic أخبرني لماذا؟

6- الخيالية Imaginative دعنا ندعي ( خلق عوالم جديدة، أقاصيص، قصائد )

7- تمثيلية Representational وصلت إل شيء وأخبرك عنه ( توصيل معلومات).

8- Divertive تمتع بهذا ( نواذر، فكاهة )

9- السلطة وال ضبط كيف يجب أن تكون ( المركز، القوالب التعليمية والقواعد).

10- Perpetuating كيف كان؟ ( سجلات، تاريخ، يوميات، ملاحظات ).

عندما يدرك الأطفال الاستخدامات المتعددة للغة في حياتهم يشيأون لقبول وإدراك أغراض اللغة ومعانيها في اللغة المكتوبة.

إن الخبرات المتعلقة بنوعية الأدب، وما يليها من مناقشات حول الدب وفرص الكتابة والاستجابة للأدب يصبح جزءاً من النجاح في القراءة المبكرة.

### الجوانب اللغوية:

تتميز اللغة على أنها نظام رمزي لتمثيل كامل المعرفة الانسانية والحجرات والانفعالات . الكبار والصغار يستخدمون اللغة وسيلة لاشباع الحاجات، وللتفكير وحل المشكلات ومشاركة الآخرين في الأفكار والمشاعر.

### معتقدات تتعلق بالقراءة:

ان معتقداتك بشأن كيفية تعلم القراءة تقع ضمن بعدين : المفاهيم التي تعكس نماذج من اسفل الى اعلى والمفاهيم التي تعكس نماذج القراءة من أعلى الى اسفل .

ان تعريفك للقراءة يعكس الوحدات اللغوية التي ينبغي التأكيد عليها لأغراض تدريبية فمثلاً أصغر الوحدات في اللغة المكتوبة تتمثل في الحروف، بينما أكبرها يتمثل بالقطعة أو النص الكامل، الوحدة الكبرى تمثل الكل الذي قد يكون قصة أو قصيدة أو مقالة في موضوع ما . مثل هذا النص يتألف من فقرات مؤلفة من جمل تتألف من كلمات مؤلفة من أحرف.

المعلمون الذين يعتقدون بمدخل من اسفل الى أعلى يرون بأن على الطلبة أن يتعرفوا على الأحرف والكلمات قبل أن يكون بمقدورهم بناء المعنى من الجمل والفقرات والوحدات الأكبر وتبعاً لذلك ينظرون الى اكتساب القراءة على أنه يعني إتقان . وربط سلسلة من مهارات التعرف على الكلمات وعلاقات الأصوات بالحروف ومعرفة الكلمات التي ينبغي أن يتم التأكيد عليها في التدريس، لأن ادراك كل كلمة ينظر اليه كمطلب أساسي لتكون قادراً على فهم القطعة المقروءة، والدقة في ادراك الكلمات ينظر اليه على أنه مهم كذلك. وإذا ما كنت من مؤيدي مدخل من اسفل الى أعلى وبمجموعة المعتقدات بشأنه فسوف تكون ممن يقدرون ممارسة تصحيح الأخطاء في القراءة الجهرية لكونها مهمة في مساعدة الأطفال على تعلم القراءة. أو قد تعتقد بأن مساعدة الطلبة على قراءة القطعة وتسجيل هذه القراءة مرة بعد مرة على أنه نشاط تدريسي لكونه يؤدي الى تطوير مهارة ادراك الكلمات الدقيق . والمعلمون المؤيدون لمدخل من اسفل الى أعلى غالباً ما يهتمون بتعليم المهارات بطريقة متسلسلة متعاقبة.

أما المعلمون الذين يعتقدون بمدخل من أعلى الى اسفل فانهم ينظرون الى القراءة من أجل الوصول الى فهم المعنى هو مكون اساسي لجميع مواقف تدريس القراءة، لهذا فانهم يقومون بأنشطة ذات معنى بحيث تمكنهم من القراءة والكتابة والكلام والاستماع . وقد يؤكد



هؤلاء أيضاً أهمية اختيار الطلبة المادة القرائية وأهمية الاستمتاع بما يقرؤونه . ان الجمل والفقرات والمختبرات الكاملة هي وحدات اللغة التي يتم التأكيد عليها في التدريس اللغوي . وما دام ادراك كل كلمة لا يعتبر متطلباً سلفاً مطلوباً لكي يتم فهم القطعة، والكلمات التي يخلطها القراء في القراءة الجهرية قد لا تصحح لهم . وبدلاً من ذلك فانهم يهتمون بعدم التدخل أثناء القراءة الجهرية أو فانهم قد يعملون على تشجيع الطلبة على استخدام السياق أو معنى القطعة ليقرروا ما الكلمات غير ادراكه أو المفهومة.

التعريف بمعتقدات من مدخلي اسفل الى اعلى ومن اعلى الى اسفل في القراءة.

المتغير	من اسفل الى اعلى	من اعلى الى اسفل
1-العلاقة بين ادراك الكلمات والفهم.	على الطالب ادراك كل كلمة في القطعة حتى يكون قادراً على فهمها.	قد يفهم الطلبة النص حتى لو كانوا لا يدركون كل كلمة فيه.
2-استخدام رموز المعلومات	على الطالب استخدام رموز الكلمة والصوت / الرمز	على الطلبة استخدام المعنى ورموز القواعد اضافة الى الرموز المكتوبة ليدرك الكلمات.
3-النظرة الى القراءة	القراءة تتطلب انقسان سلسلة من مهارة ادراك الكلمات والتعامل فيما بينها.	الطلبة يتعلمون القراءة أثناء القيام بنشطة ذات معنى في أثناء ممارسة فنون اللغة من قراءة وكتابة وكلام واستماع.
4-وحدات اللغة التي ينبغي التأكيد عليها في التدريس	الحروف، علاقات الرمز/ الصوت والكلمات	الجمل والفقرات والنصوص كاملة.
5-أين تكمن الأهمية	ينظر الى الدقة في ادراك الكلمات على أنها مهم جداً	هذا هدف تدريس القراءة هو الوصول الى المعنى وفهمه.
6-التقويم	يحتاج الطلبة الى أن ينجحوا في مهارات محددة	يحتاج الطلبة الى أن ينجحوا في نوع المعرفة التي حصلوا عليها وينوها أثناء تعلم القراءة.

### صورتان لمنهج القراءة:

يشكل المعلمون صوراً في غيلااتهم لمنهج القراءة . هذه الصور عقلية تبين كيف ينبغي أن يكون المنهج عند تطبيقه في غرفة الصف وهذه الصور يدقها نظام الاعتقاد . هذه النظم تؤثر في تعليم القراءة وتسهم في اتخاذ القرارات المطلوبة ومنها:-

1- الأهداف التدريسية التي يؤكد المعلم لبرنامج القراءة داخل غرفة الصف.

2- المواد التي يختارها المعلم ويستخدمها في تدريسه.

3- البيئة التي يتصورها المعلم لنمو القراءة وتطورها.

4- السلوك الذي يدرسه المعلم والذي يعكس سلوكاً قرائياً جيداً .

5- الممارسات والمداخل والاستراتيجيات التي يستخدمها المعلم في تعليم القراءة.

الأسئلة التي يطرحها معلم القراءة في المرحلة الابتدائية ليجد الاجابة عنها هي:

أي المهارات القرائية مهمة؟ كيف أعلم المهارات القرائية ؟ هل يجب علي تعليم المهارات القرائية ؟ صورتان لمنهج القراءة يدعم كلا منها نظام اعتقاد مختلف ينتج عنهما ممارسات مختلفة وقرارات ترتبط بتعليم المهارات.

المداخل الراسخة في مجال تعليم القراءة في القرن العشرين شكلت وجهة نظر المهارات مؤخراً فقط وفي العقد الماضي كان هناك تحدٍ حقيقي لوجهة النظر الخاصة بالمهارات .

اليوم بدأ التحول نحو وجهة نظر المنحى الكلي Whole language، التي يشكك كيف يفكر المعلمون في تدريس القراءة .

### منهج المهارات A Skill-Based curriculum

إذا كنت تتبنى وجهة النظر المهارية فأنت ممن يظنون أن تعلم القراءة الناجح يفترض اكتساب عدد محدد من المهارات والقدرات الخاصة.

تجبل تتابعاً من المهارات في تعليم القراءة مشابهاً لطريق سكة الحديد حيث ترتبط المهارات بالمهارات اللاحقة . طريق سكة الحديد يمسك Progression الخطي المرتبط بتصوير المهارات في المدارس يطلب في الأغلب من الطلبة تعلم مهارات معينة قبل تعليمهم مهارات أخرى .

من وجهة نظر المهارات يتوقع أن الأطفال أن يخطوا خطوة في كل وقت سواء احتاجوا إلى ذلك أم لا ما داموا يتقدمون على خط سكة الحديد هذا . ماذا يحدث لو أن طالب واجه

صعوبة في اتقان مهارة ما؟ غالباً فإن المعلمين يوجهون الطلبة نحو تعلم مهارات اضافية قبل السماح لهم بمواصلة التقدم على الخط.

هل القراءة مهارة واحدة أم مجموعة من المهارات المتفصلة ؟ داوننج 1982  
طرح مثل هذا السؤال. وعلل ذلك بأنه إذا ما أمكن تصنيف القراءة على أنها مهارة واحدة أو أنها مجموعة من المهارات فإن كل ما هو معروف في علم النفس وجد تعريفاً شاملاً للمهارة صاغه ماكدونالد من وجهة نظر نفسية لعب كرة القدم، الشطرنج الطابعة أو استخدام اللغة الانجليزية لسلامة وصحة يتطلب مجموعة مركبة من الاستجابات - بعضها ادراكي، بعضها انجاسي بعضها قابل للمعالجة manipulative. أكد ماكدونالد على أنها ليست سلوكاً حركياً فاللاعب يجب أن يفهم اللعبة ويستمتع بممارستها ويمتلك القناعات ايجابية نحوها. الأداء الكلي لها قبل مجموعة معقدة من العمليات الادراكية، الانفعالية، الحركية.

#### الطريقة الكلية Awhole language curriculum:

الطريقة الكلية تعني أشياء مختلفة لأناس مختلفين، غالباً ما يعتقدون بأن المنهج الكلي يخلق بيئات تعليمية تعتمد استجابة الطالب بتدريس يقوم على دمج الأدب بالمنهج. لا يكون فيه تكامل بين تفوق اللغة فحسب ولكن يتم ذلك عبر المسود النواسية المختلفة. المعلمون يطورون و يناقشون المنهج الكلي يوماً باليوم مع الطلبة خلال العام الدراسي.

يعتقد المعلمون في هذا المنهج بضرورة مراعاة النسيج والزج في تعليمهم بحيث يستخدمون نصوصاً حقيقية ليقراها الأطفال ويناقشوها ليستمعوا إليها وليكتبوا حولها. يشبه بعضهم منهج اللغة الكلية بنسج العنكبوت. تؤلف الفنون اللغوية القراءة والكتابة والكلام والاستماع خيوطاً في بناء النسيج.

أحد الأهداف الرئيسة لمنهج اللغة المتكامل هو تقديم دعم للأطفال في استخدامهم البناء والنجاح للغة. اتهم يطورون مهارات واستراتيجيات ولكنهم يفعلون ذلك في سياق تعلم ذي معنى. تطور المهارات والاستراتيجيات بفترض ألا تحدث في تسلسل عطي كما هو الحال في المنهج القائم على المهارة. بدلاً من ذلك الأطفال يتشاورون كقراء وبعضهم سيمارسون حصصاً للتعلم المتسارع في طورهم وبعضهم يحتاج الى وقت أطول.

على المعلمين أن يوفرُوا البيئة الداعمة التي تمكن المتعلمين من تطور الثقة بانفس والكفاية في اللغة واستخداماتها المتعددة.

بالرغم من الأوصاف المختلفة لصف اللغة الكلية من معلم إلى آخر هناك بعض المبادئ توجه عمل كل معلم. فمثلاً المعلمون يعتقدون أن اللغة تُخدم جوانب مختلفة في حياة الطفل الشخصية أو الاجتماعية والأكاديمية. لذا فإن اللغة لا يمكن تحمل طلب الطفل أن يكون لها معنى فاللغة وصنع المعنى يشابهان بالاضافة إلى أن معلمي اللغة الكلية يدركون أن اللغة الشفوية والمكتوبة هما عمليتان متوازيتان. اللغة تتضمن نظاماً معقداً من الرموز والقواعد والأنظمة الفرعية التي تعطي محتوى اللغة وشكلها في سياق استخدامها. من وجهة نظر معلم اللغة الحفاظ على كلية اللغة تعني عدم تجزئتها إلى أجزاء صغيرة أو عزل الأنظمة الفرعية للغة بعضها عن بعض لغايات تدريسية.

الصورة الحالية للطفل في منهج اللغة الكلية هو صورة تستخدم اللغة خلال استخدام اللغة يتعلم الأطفال كيفية ردود أفعالهم تجاه الخبرات التي يمرون بها ليعيدوا عن أنفسهم رمزياً للوصول إلى المعنى وخلق وإبتكار المعرفة ولشاركون الآخرين فيما يصلون إليه من معنى وولتر Gordon Wells يصف الأطفال على أنهم صانعون للمعنى وهم في عملية تعلم اللغة يستخدمون اللغة للوصف والتفسير ويبحثون عن العالم من حولهم ولشاركون الآخرين في المعرفة التي يتوصلون إليها.

الصفوف مثل مجتمعات في منهج اللغة الكلية. المعلم والطلبة متعلمون في مجتمع واحد منغمسون في القراءة والكتابة والأشكال الأخرى التي تهدف إلى بناء المعنى. متعلمو اللغة يساعد بعضهم بعضاً يتحدثون إلى بعضهم حول ما يكتبون وما يقرأون.

تتضمن الكتابات الحقيقية، قد تكون ضخمة أو صغيرة متنوعة في موضوعاتها ومحتواها ومن الشروط كذلك توضيح أن القراءة قد تعمل على حل مشكلات الطلبة.

يعمل المعلمون على خلق الجو وهم يشجعون ويمززون توقعات الأطفال الناجح ويزود بالوسائل المؤدية على النجاح.

الامتلاك والوقت والاستجابة ومساعدة العلم الطلبة على تحمل المسؤولية تخصيص وقت القراءة والكتابة أمور أساسية كذلك. يحتاج الأطفال إلى الانشغال في أوقات للقراءة والكتابة، تناح الفرص للقراءة والكتابة والكلام والاستماع خلال النهار.

إذا كان مطلوباً من الأطفال أن يتكلموا احتمال أن يكونوا مستمعين للغة فإنهم لا يحتاجون إلى وقت مضمونه في القراءة والكتابة فحسب ولكنهم بحاجة إلى الاستجابة معلوم اللغة الكلية يدركون هذا وينون أنظمة للاستجابة خلال الحصص الصفية في الصفوف التي تطبق فيها اللغة الكلية يتحلقون على صورة مجموعات ومع المعلم يشاركون فيما قرأوه أو كتبوا عنه. انهم يتحدثون عن الكتب واستخدام الجرائد وكتابة استجاباتهم الشخصية لما قرأوه.

لا يهتمون بالأخطاء بل انهم يصححون مبالغاً للمخاطرة لا يهتمون بالتهجئة التقليدية وابتكاراتهم هنا تفسر كعلامات على النمو حالما يتطورون تجاه الوصول الى كتابة التهجئة الصحيحة، الأخطاء تسمى miscues التي قد تمثل محاولة الطفل بناء المعنى أثناء القراءة. ولا تسمى هذه أخطاء ينبغي العمل على علاجها وتصحيحها. يرحب بالأخطاء، معرفة متى ولماذا ينبغي التصحيح وهي وظيفة التدريس بالطريقة الكلية .

### مداخل القراءة Approaches to Reading

ما المداخل المتاحة؟ منهاج القراءة يتضمن عدة مداخل من نوع المهارات في اللغة الكلية، كل مدخل رئيسي لابد أن ينطبق عليه معياران . أولاً لابد أن يكون قابلاً للملاحظة من وجهة نظر نظرية أي أنه يمثل من أسفل الى أعلى أو من أعلى الى أسفل . المداخل الرئيسية لتدريسها لقراءة تتضمن التزاماً بهذه المعايير، وجهة النظر، القراءة لغة الخبرة عملية الكتابة والبرامج القائمة على استخدام الأدب.

مصطلح تفريد تدريس القراءة يفيد معاني مختلفة عند المعلمين . نوع من التفريد يرتبط بنظرية من أسفل الى أعلى. التركيز الشديد يتجه نحو وصف المهارات اللغوية، والنوع الثاني من التفريد يرتبط بنظرية من أعلى الى أسفل. والتركيز الشديد يكون على تشخيص التدريس من خلال الأدب وهكذا فإن التفريد يعني مدخلين مختلفين.

برامج Basal Reading تعد مداخل توفيقية اذ تبني برامجها على اساس عائلية وتتابعية scope& sequence وتقليدياً ينظر اليها على أنها ترتبط بنظرية من أسفل الى أعلى هذا الارتباط تغير عبر السنين باضافة لغة الخبرة وانشطة الأدب.

لغة الخبرة . وموضعه على الجانب المقابل على المستمر فهو يرتبط بنظرية القراءة التفاعلية أو من أعلى الى أسفل. يعد أحياناً نوعاً من مدخل تعليم القراءة للمبتدئين بالرغم أن الاستراتيجيات ترتبط بعملية الكتابة التي ترتبط بالقراءة والتي تطبق في المرحلة الابتدائية.

هذا النوع من التدريس الافرادى يؤيده المعلمون الذين يكرسون جزءاً كبيراً من حصص القراءة في العمل على تدريس الأصوات واللغويات . انهم يؤكدون على تدريس العلاقة بين الصوت / الرمز وهذا يلقى ترحيباً من اللغويين مثل بلومفيلد وبارنهات والاهتمام عند هؤلاء المنظرين يتجه الى وحدات اللغة الصغرى كالحروف والمقاطع والنماذج التهجئة والكلمات.

طريقة بلومفيلد ومارتشارت تؤكد أن تعليم القراءة ينبغي أن يبدأ بتعليم حروف الأبجدية . ومن ثم يعلم الأطفال بطريقة مشابهة لطريقة الصوتيات التحليلية في الأصوات المحللة يتعلم الأطفال علاقات الرمز / الصوت برؤية اجزاء الكلمة مثلما يكون التعامل مع اللغة المكتوبة سواء بسواء.

علاقة الصوت / الرمز ينبغي أن تعلم في سياقات الجملة عندما كان للاستيعاب أهمية ثانوية في وكان العاملان اللغويان يعتقدان بأن التركيز ينبغي أن يكون على فك الرموز. و فرايز كان عالماً لغوياً يؤيد هذا المدخل.

هذه البرامج تتضمن قصصاً كتبت حيث هناك مقدمة وتكرار متعدد للتدريب على علاقات معينة للصوت / الرمز. يواجه القراء جملاً مثل The fat cat sat on the mat مثل هذه النماذج السهلة تقدم للأطفال قبل العمل الصعبة مثل، Car, Park market مداعل الصوتيات التحليلية Phonics Analytic. حيث أنه في طريقه الصوتيات التحليلية يقطع الطلبة الكلمات إلى وحدات صوتية حرفية Grapheme – Phoneme بينما الطريقة التركيبية يبيي الطلبة كلمات حرفاً حرفاً. في الطريقة التركيبية يعرض المعلمون على الطلبة أن <C> نسبة في صوتها <K> وعند مزج الأصوات بإمكان الطفل أن يقرأ C-a-t على نحو cat.

### مداخل لغة الخبرة وعملية الكتابة

#### Language Edperience and Writing Process Approaches

غالباً ما يستخدم المعلمون لغة الخبر مرتبطة بمداخل أخرى لتدريس القراءة . وهذا ينطبق على لغة الخبرة التي تعد المدخل الرئيسي في تدريس القراءة للأطفال من مرحلة رياض الأطفال الصف الثاني حتى صفوف المرحلة المتوسطة.

هناك اضافات الى LEA أكثر من مجرد تسجيل الإنكسار لأطفال الصف الأول عن خبراتهم في المدرسة وحديث الحيوان. أنها تتضمن أنشطة مستمرة وخططة تتضمن حصص فردية وجماعية، بناء بنوك من الكلمات الشائعة في الاستعمال أنشطة الكتابة الابداعية قراءة الشعر والنثر من المعلم والطلبة دروس مباشرة في القراءة والتفكير، ملاحظة الميول واستخدام مواد متعددة وتسجيل تقدم الطلبة.

يعد ستوفر R. Stauffer و V. Allen من مؤيدي LEA فقد لحصص الن النظرية التي تقف وراء LEA من وجهة نظر القارئ : ما أفكر فيه يمكنني الحديث عنه ما

ألاكن من قوله يمكنني كتابته أو أن يكتبه غيري ما يمكنني كتابته يمكنني قراءته كما يمكنني قراءة ما يكتبه الآخرون في للقراءة.

هناك اعتقادات مشتركة لدى المعلمين الذي يستخدمون هذا المدخل فمثلاً قد يظنون على أن تعبيرات الأطفال الشفوية والمكتوبة تقوم على حساسيتهم تجاه غرفة الصف وهكذا فإنهم يدعمون الأطفال الذين يتعاملون مع اللغة التي تخصهم.

وهكذا فإن LEA مؤسسة على فكرة أن اللغة يجب أن تستخدم للتواصل بقصد نقل الأفكار والمعاني، أنها تمثل مدخلاً تفاعلياً في مجال تعليم القراءة. وهي كذلك تشمل الجانب الأيمن في مجال المستعر الذي ينتهي بالطريقة الكلية ويبدأ بالمهارات.

استراتيجيات التعليم التي تعد جزءاً من هذه الطريقة، كيف تستخدم القصص التي تلى وينوك المقررات وأجراء القراءة التفكير المباشر واستراتيجيات الفهم وطرق التوسع في كتابة الأطفال وقراءاتهم تعد كلها أمثلة للتدريس ذي العلاقة.

### الداخل للمؤسسة على الأدب

برامج القراءة التي تقوم على الأدب يستخدمها المعلمون الذين يرغبون في تزويد الطلبة الذين بينهم فروق فردية في قدرات القراءة وفي نفس التركيز على المعنى، ومراعاة الثيرول والامتناع، فيتش وأسيناويرو صمما برنامجاً لتعليم القراءة بالطريقة الفردية، وفي هذا البرنامج يشجع المعلم الطلبة ليختاروا شخصياً الكتب التي يرغبون في قراءتها. ويعقد المعلم مع طلبته اجتماعات 'مؤتمرات' مرة أو مرتين في الأسبوع مع كل طالب وخلال هذه الاجتماعات قد يطلب إلى الطلبة أن يقرأوا قراءة جهرية أجزاء من الكتاب الذي قرأوه والتي شعروا بالمتعة في قراءتهم له. يأخذ المعلمون ملاحظات حول نوع الأخطاء التي يرتكبونها في قراءتهم. ويبحث الطلبة مع المعلمين الكلمات الصعبة التي صادفهم.

التركيز العام في البرنامج الفردي كما وصفه الباحثان المذكوران على المعنى ومحاولات الطلبة تطبيق وتوسيع الأفكار الواردة في الكتب التي قرأوها.

بعض مؤيدي برنامج تفريد القراءة مقتنعون بأن مهارات القراءة لا تعلم، فهم يقولون أن هذه المهارات سيتم تعلمها حالما يقرأ الطفل. التعطش الرئيس للبرنامج الفردي أن الأهمية تكمن في القراءة للوصول إلى المعنى وتحصيل المتعة. الأطفال في الصفوف التي طبقت فيها برامج القراءة الفردية قرأوا أكثر وفي أنواع فرائية مختلفة من الأطفال في الصفوف الأخرى. كما قرأوا أكثر فيما يمتعهم ويرضي ميولهم.

في العقدين السبعينات والثمانين عاد الاهتمام بالأدب في تعليم القراءة . تطور الأساس الأدبي يمثل محور المدخل الافرادي الشخصي . الطلبة عاطفون بالكتب والوقت متاح لهم ليقروا في الكتب أو يتحدثوا حولها . المعلم يقرأ الكتب ويساعد الطلبة على قراءة بعضها .

أجزاء من المواد الأدبية تستخدم للكتابة . يستطيع الأطفال الكتابة بتغيير نهايات بعض القصص ويبدوا في حياتهم ما يتناقض مع ما قرأوه في القصص ، التناقضات بين شخصيات القصص يمكن أن تستخدم لتساعد الطلبة في فهم مواقف الحياة ، والطلبة يشجعون على الكتابة حول ما قرأوه من مواد أدبية .

إن المهمة الأولى للمدرسة الابتدائية هي تعليم الأطفال القراءة . وبرنامج القراءة في كل مدرسة ينبغي أن يمكن كل طالب فيها من القراءة بطلاقة وفهم المواد الملائمة في كل صف وذلك في نهاية المرحلة الابتدائية ولكونه من قراءة عدد كبير من الكتب والمجلات والمواد التي تحمل معلومات وكذلك الوصول إلى درجة عليا من القدرة على الاستيعاب وأخيراً ليتسع ويتعلم من خلال القراءة . هذه الأهداف يمكن تحقيقها فقط إذا ما قرأ غالبية الطلبة المواد الأولية في منتصف الصف الأول الابتدائي . إن غالبية الطلبة الذي يتفوقون في تعلم القراءة في هذا الوقت سيزداد ضعفهم أكثر فأكثر في المدرسة وقد يحرمون من الفائدة من القوة التربوية التي تمكنهم من تحسين حياتهم واغنائهم .

هناك أعداد كبيرة من الطلبة لا يتمكنون من أن يصبحوا قراء وقادريين على تطوير المهارات والخبرات المتعلقة في فترة مبكرة بالقراءة لمواد مناسبة لأعمارهم .

إن الوصول إلى تربية متقدمة ، والوظائف التي تتطلب مهارات عالية ، والفرصة في المشاركة الاجتماعية المتقدمة يعتمد في جزء كبير منه على النجاح في المدرسة . والذي يرتبط ارتباطاً عالياً بالقدرة على القراءة ، وبمعرفة ما يمكن الوصول إليه من تقنيات تعليم الصغار القراءة لا يوجد سبب لحصول هذه الحالة الخطيرة في المستقبل .

على التربويين أن يحرصوا الممارسات القرائية الحالية فحسباً ناعداً وأن يحدوا البرامج الأكثر نجاحاً ، مثل المعلمين والآباء والقادة المسؤولين عن تربية أطفالنا وأن يتحمل هؤلاء جميعاً مسؤولياتهم .



### الجدل الكبير،

يحترم الجدل والغرض في حفل تعلم القراءة والكتابة في هذه الأيام ويتركز حول أفضل الطرق لتعليم الأطفال القراءة . وتحديدًا فإن السؤال المطروح هو: هل ينبغي تعليم المهارات مباشرة في برامج تطويرية تتضمن مهارات منظمة واضحة كجزء من تعليم القراءة للمبتدئين أو هل يكتب الطلبة هذه المهارات بصورة غير مباشرة من خلال القراءة لهم والانشغال ( الانغماس ) في المواد المكتوبة، ومهارات التعلم في سياق القراءة من أجل الحصول على المعنى هذا البرنامج الذي يسمى يستخدم اللغة الكلية؟

إن الخبراء القادة في حفل تعلم القراءة والكتابة ( ادامز، بل وجول، كلاي، بيسن، برسلي، ستانفج، ستاهل، وليامز ) يقولون علينا أن ننحاز الى واحد من هذين المعسكرين في جدلنا المستحيل في الفلسفة التي تتمحور حول المهارات أو الفلسفة التي تتمحور حول اللغة الكلية في القراءة . لأننا لسنا بصدد سؤال يتضمن الاجابة بهذا أو ذاك، هؤلاء وعدد متزايد من الخبراء الآخرين والممارسين ذوي الكتابة المتميزة في القراءة يؤيدون المدخل المتوازن Balanced Approach والذين يجمع بين الأنشطة الغنية باللغة والأدب في اللغة الكلية بغرض تحسين المعنى والفهم وحب اللغة وبين التعليم الصريح للمهارات التي تحتاج اليها لتطوير العلاقة في التعامل مع المكتوب بما في ذلك الادراك الاوتوماتيكي لاحصاء الكلمات المتزايدة وكذلك القدرة على رموز الكلمات الجديدة لجميع الأطفال.

في الحقيقة، فإن خبراء القراءة الذين قاموا بمراجعة دقيقة للبحث المتعلق بمدخل تعليم القراءة يتفق مع الرأي القائل بأن تقنيات اللغة الكلية هي مكونات أساسية لأي برنامج قرائي ناجح. وقد استنتجت جول في دراستها ( القراءة : الجدل العظيم ) بأن برامج القراءة للمبتدئين التي تؤكد على فك الرموز أو الطريقة الصوتية وتلك التي تركز على النظام الذي يرتبط الكتابة بالكلام واعطاء الفرصة لممارسة تعلم ذلك النظام في سياق القراءة كان ذلك فعالاً أكثر من تلك المدخل التي استخدمت برامج تتمحور حول المعنى. ولكن وفي الوقت نفسه فإن الحاجة (جول) قد بدأت استخدام الأنشطة الغنية باللغة والتي يدعمها أيضاً حركة اللغة الكلية.

### اسهامات حركة اللغة الكلية،

إن الأعمال الروائية لغرف الصفوف التي يقوم بها المعلمون ينبغي ان تتضمن قراءة الأدب للطلبة ومناقشتها معهم وذلك بتوجيه أسئلة تعمل على تحريك عقولهم الى ما وراء المعنى الحرفي للمادة القرائية، عليهم ( المعلمين ) أن يملأوا غرفة الصف بمواد متنوعة من

التوعية العالية وخلق جود أدبي حولهم ينبغي أن يمتلك الطلبة فرصاً متعددة للقراءة مع المعلم والمعلم في أنشطة قرائية وكتابية، والكتابة اليومية وإملاء قصص تدور حولهم مبهوم وعلى المعلمين أن يعطوا الطلبة فرصة اختيار ما يرغبون في قراءته ومساعدتهم على ربط ما يعلّمونه بما سيقروونه ويساعدونهم على الاحتفاظ بالمواد التي يقرؤونها وكذلك يعطونهم فرصاً للاستجابة الشخصية لما قراوه.

هذه التقنيات التي تتمركز حول الطفل والاعتماد بأن الطفل قادر على بناء المعنى وأنه بإمكانه معالجة اللغة والمعلومات التي يتعرض لها هذه جميعها تعمل على تعجيل وتطوير تعلم الأطفال جميعاً. هناك دراسة حديثة حول صفوف طليتها من الفقراء جداً لاحظت أن التدريس كان يسعى للحصول على قدرات الطلبة في القسم والتعليل والموازنة لوحظت نتائج أعلى من الطرائق التقليدية.

ثاب سلدن، تيرنبول (1995) يعرفون البحث عن المعنى:

أن التدريس الذي يساعد الطلبة على أدراك العلاقة بين الأجزاء (المهارات المنفصلة) والكليات (مثلاً تطبيق المهارات في الاتصال، الفهم والتقليل) والتدريس الذي يزود الطلبة بأدوات بناء المعنى في المهام الأكاديمية وفي حياتهم ن والتدريس الذي يعمل على بناء روابط بين المدرسة وحياة الأطفال. وفي أحوال مختلفة يكون التعليم من أجل الوصول إلى المعنى مشتقاً من مفهوم أوسع هو التعلم من أجل الفهم الذي له جذوره في البحث العقلي في افتراضات البنائين حول التعليم والتعلم.

تقوم البرامج الكلية على أربعة معتقدات:

- 1- أن لغة الطفل مهمة في عملية التعلم وبخاصة تعلم القراءة.
- 2- ينظر إلى الطفل كمشارك فعال في تعلمه.
- 3- القراءة والكتابة مترابطتان تبادلياً تعزز كل منهما الأخرى.
- 4- ينبغي أن يكون التدريس ومواده ذا معنى بالنسبة للتعلم.

نظمت البحوث التي تدعم الفروض السابقة حول المجالات الآتية :-

1- بداية التعلم :

هل تتطور معرفة الأطفال بالقراءة والكتابة عبر مستمر تبدأ جذوره في البيت وقيل يده المدرسة؟

الدراسات المتعلقة بتطور لغة الأطفال وعلاقتها بالمدرسة لها تأثير على تفكير التربويين المختصين بالقراءة، هذه الدراسات والبحوث المتعلقة ببداية القراءة، وهؤلاء الذين تعلموا القراءة قبل دخول المدرسة دفعت إلى البحث عن كيفية تطور القراءة لدى الأطفال. الدراسات حول نشأة التعلم تشير نتائجها إلى أن الأطفال قبل المدرسة قبل التعلم الرسمي للقراءة والكتابة يعرفون الكثير عن القراءة والكتابة. يعرف الأطفال الصغار أن اللغة المكتوبة لها غرض اتصالي لأنهم يطورون أفكاره حول عمليات القراءة والكتابة. كثير من هذه المعرفة مشتق من خبرات البيت والمجتمع حيث اكتسب ترى من الأطفال وأن بإمكانهم تشكيل واختبار وإعادة تشكيل فرضياتهم حول عمليات تعلم القراءة والكتابة.

### محيط الأسرة وبنية تعلم القراءة والكتابة.

الدراسات المبكرة ربطت تأثير الآباء واستخدام الكتب في البيت بالنجاح في تعلم القراءة (دراسات ديركن 1966) من بين هذه العوامل المهمة ودور القراءة في حياة الطفل علاقة إيجابية لوحظت بين القراءة الجهرية للطفل وبين تطور مهارات اللغة لديه وكذلك كفايته في القراءة. أن الاستماع إلى القصص مرتبطة ارتباطاً عالياً بالتحصيل المتأخر.

### بنية القراءة.

ركز البحث في بداية السلوك القرائي تناول مجانين من مجالات معرفة الأطفال. الأول يتعلق بفهم الطفل عن الطباعة. ما وظيفته؟ ماذا يعني الكتاب؟ الثاني الوعي بما وراء اللغة.

ماذا يعرف الأطفال عن الطرق التي تعمل فيها اللغة واللازمة للقراءة الناجحة؟ يبدأ وعي الأطفال بالكتابة بالاهتمام الأساسي بما هو مكتوب في البيت ويتصل إلى ادراك أن الكتابة تنقل رسالة.

يدرك الأطفال منذ وقت مبكر الفرق بين الصور والكتابة.

يدرك الأطفال أن اللغة في الأساس تتألف من أصوات.

يبدأ الأطفال في ادراك أصغر الوحدات بطريقة تطويرية، فتحسن قدرتهم على ادراك الوحدات التي يتألف منها اللغة المكتوبة مع مرور الوقت.

قادت هذه النتائج إلى الاعتقاد بأن الوعي بما وراء اللغة مهم لتحقيق الاستقلالية في القراءة ويعد متطلباً للنجاح في تعلم القراءة في برامج القراءة التي يتضمن تأكيداً قوياً على فك الرموز ووجد أن التجزئة الصوتية والقدرة عليها تتحد مرتبطة بتعليم القراءة.

## بداية الكتابة..

القراءة والكتابة فنان لغويان يرتبطان ببعضهما كان الرأي السائد بضرورة تأجيل تعليم الكتابة الى حين تحقق القدرة على القراءة لدى الأطفال أشارت نتائج الدراسات الى ان السلوك الكتابي الى الأطفال بدأ مثل دخولهم المدرسة . وأن على الأطفال أن يتعلموا القراءة خلال عملية الكتابة . بداية الكتابة عملية تطويرية ( عبر مراحل).

يعتقد بأن الأطفال ينون معرفتهم بالكتابة بينما يجهلون لفهم كيف تعمل الطباعة وتقاليذ الكتابة لاحظت إحدى الدراسات خمس مراحل لتطور الكتابة لدى الأطفال . يمتلك أطفال الرياض قدرة على معرفة وظائف الكتابة مثل: التواصل، التذكر، التعلم، التعبير عن الأفكار والمشاعر الخاصة.

**الملاحظة الأولى:** عندما يبدأ الأطفال دخول المدرسة لا يدخلونها خالي الذهن بحيث يمكن ملء رؤوسهم بالمعلومات ولكنهم يحضرون الى المدرسة معرفتهم بالكتابة وقدراتهم الناشئة في القراءة والكتابة.

هذه النتيجة تؤيدها نتائج البحوث التي أشارت الى:-

الأطفال الذين تعودوا أن يقرؤوا لهم في البيت يعرفون أكثر من الكتب والقصص ويمرزون درجات أعلى في اللغة ويبدأون كفاية في القراءة .

سهولة اكتساب القراءة مرتبطة بالوعي بما وراء اللغة أي بمعرفة الطفل للغة يبدأون الأطفال ينون معرفتهم بالكتابة بالمحاولة النشطة لاعادة بناء اللغة بأنفسهم.

## علاقة القراءة بالكتابة.

هل هناك علاقة من القراءة والكتابة ؟

كان ينظر الى فنون اللغة على أنها منفصلة، القراءة والكتابة نظر اليهما على أن الواحد منهما عكس الأخرى . الأولى استقبالية غير نشطة بينما الأخرى انتاجية نشطة.

النظرة الحديثة هي أنهما عمليتا بناء يمكن تعلم الكتابة من خلال القراءة الواسعة.

## القدرة القرائية والقدرة الكتابية مرتبطتان ..

1- اللغة المحكية ينبغي ربطها بأشكال اللغة في غرفة الصف.

2- ينبغي أن يعمل المعلمون على توفير خبرات لغوية غنية لزيادة القدرات اللغوية والتركيز على الطبعة السياقية للغة.

- 3- بناء التدريس وحده على اساس معرفة الأطفال بالقراءة والكتابة والعمل على تطويرها تلقائياً.
  - 4- أدب الأطفال الجيد لا بد أن يكون جزءاً اساسياً من غرفة الصف وبرامج تعلم القراءة والكتابة .
  - 5- المعلمون ينظرون اليهم على أنهم مستخدمون نشطون لمهارات القراءة والكتابة واستراتيجياتهما .
  - 6- تزويد المعلمين الطلبة بمحيط قرائي وأن يجد ذلك دعماً من أولياء الأمور في البيت.
- البحث الذي تناول بداية تعلم القراءة والكتابة يدعم فكرة أن الأطفال يبنون معرفتهم المتعلقة بالتعلم في سياقات طبيعية ولأغراضهم الخاصة . يدخل الطفل لل صفوف الأولية بمعرفة عن التعلم وبقدرات ناشئة خاصة بكل طفل، وإذا ما أعطي الأطفال جميعهم الفرصة ليكونوا أكفاء في القراءة والكتابة فإن تقدير تعلمهم قبل المدرسي والطريقة التي يتعلمون بها ينبغي أن يكون متوافراً في غرفة الصف.
- أن البرامج مثل الطريقة التأملية القائمة على هذه المعرفة تأخذ في اعتبارها فردية كل طفل.
- أن البحث المتعلق بعلاقة القراءة بالكتابة يشير إلى أن هاتين المهارتين ليستا منفصلتين أو جوانب منفصلة للقدرة اللغوية، فهما متصلان ولكل منهما تأثير على الأخرى، دراسات الحالة تظهر أنه عندما يكتب الأطفال بأنهم يتعلمون القراءة كذلك ، أو بأن من أقدم الباحثين في تطور اللغة يعيق بأن البحث يدعم الفكرة بأن على الأطفال أن يطبقوا ما تعلموه في المواقف التي يملكون فيها ما يقولونه ورغبة قوية في قوله ولأن يوجهون كلامهم اليه وهذا ما تقول به الطريقة الكلية .
- أن البرامج غير التقليدية في مجال القراءة أكدت الى أن نحو القراءة والاقتراعات الإيجابية نحوها أن نتائج البحث المتعلقة بهذه البرامج تدعم آراء التربويين الذين يعتقدون بأن الأطفال يستخدمون قواعد معقدة لانتاج القصة، ربما يكون قد تعلموا ذلك من القصص التي سمعوها وعلى المعلمين استثمار ذلك وجعله بمنتهى خلال تدريس القراءة.
- الطريقة الكلية تعمل على تطوير اكتساب الأطفال تعلم القراءة والكتابة وبخاصة في مجال مهارتها الكتابة فهي إذن: -
- 1- مفيدة للأطفال في مرحلة الرياض.

2- مفيدة للأطفال في المرحلة الابتدائية كذلك.

3- تطور المهارات الكتابية لدى الصغار .

البرامج القرائية في التعليمية تعد وسائل ناجعة لاستخدامها في تعليم القراءة :

- الأطفال في البرامج العلمية لا يمكن كون فعلياً القراءة ولا يجيدونها ممنعة.

- أثبتت طريقة لغة الخبرة قراءنا جميعاً وعملت تطوير اللغة المحكية، المفردات الانتماءات نحو القراءة .

- القراءة الفردية والقراءة التي ت على الأدب ينتج عنها انهاء القراءة وادراك أكثر دقة لما تعنيه العملية القرائية.

- القراءة والكتابة مرتبطتان، وفي نفس الأحيان بتعليم الكتابة يؤثر في التكرار والغير صحيح.

- القراء الجيدون كتاب جيدون فك الضعاف كذلك.

- البرامج القرائية توضح من مستوى العلاقة تنتج كتاباً جيدين في المفردات النوعية وميكانيكيات الكتابة.

- تعليم الكتابة التي يؤكد على تنظيم الجملة له تأثير ايجابي على هؤلاء في امتحان القراءة المقتة.

### مداخل تدريس القراءة

قدمت روزيلات عام 1938 النظرية Transactional في القراءة . و تعتقد روزيلات بأن القارئ لا يحضر المعنى في حدث القراءة فحسب من خلال الخبرات السابقة ولكن مشاعره تضاف الى ما يمكن للقارئ استنتاجه من النص، وهي تعتقد أن الناس يقرأون لغرضين المتعة أولاً والحصول على المعلومات ثانياً.

ظلت Basal Readers تكون الجزء الأكبر من برامج القراءة في المدارس الابتدائية في الولايات المتحدة على الرغم من زيادة إعداد اتباع النظرية التحويلية Transactional في القراءة . حتى وقت قريب، كانت Basal Rd. تعتمد تعليم المهارات والمهارات الفرعية بواسطة تمارين صحائف الأعمال worksheet & work book التي ترافق المختارات ومن أدب الأطفال. مما قاد الناشرين الى تعديل Bas.Rd. نتائج البحث حول تعلم القراءة والكتابة ودعم المدخل التكامل Whole long. والنموذج التفاعلي للقراءة والكتابة والمحادثة . وعلى أي حال فقد ظلت التمارين جزءاً مكملًا في برامج القراءة.

في المدخل التكاملي أدب الأطفال يكون مادة القراءة، ويطور المعلم دروساً أو يعتمد على أدلة الدراسة Study Guides في كل مادة مستخلصة في التدريس، هذا يتطلب توفير مكتبة صنية تتألف من 400 كتاب تغطي شواهداً مختلفة من المواد ضمن مفهوم أدب الأطفال . بالإضافة إلى توجيه الأطفال إلى قراءة مختارات معينة من القصص، كما هو الحال في برامج Basal . Rd. تعطي الأطفال فرصاً أكثر في اختيار المواد القرائية، ونتيجة لذلك فإن جزءاً ليس بالقليل من المسؤولية في تعلم الطلبة القراءة تحولت من المعلم إلى الطلبة.

معظم معلمي الصفوف يعتمد مداخل توفيقية . فهم يختارون ما يعتقدون أنه الأنسب من Bas.Rd من Whol Log في ضوء حاجات الطلبة.

### المفهوم Transactional

أثناء قراءة النص يعمل القارئ على بناء المعنى اعتماداً على خبراته السابقة وخلفيته المعرفية طيقاً لوجهة النظر Trans. فإن القراء يسيرون تفسيرهم أثناء قراءتهم للنص. إن المعنى الذي يصل إليه القارئ في تغير مستمر.

### Efferent & Aesthetic Reading

وصفت روزنبلات عام 1938 القراءة بأنها تتألف من موقفين effer & asth. Stances ذكرت بأننا نقرأ لغرضين المتعة أو aesthetic أو للحصول على المعنى efferent . هذه النظرة المتعلقة بناء المعنى أثناء القراءة تتضمن ربط الحياة بالنص إن عملية بناء المعنى أثناء القراءة للقصة أو القصيدة فردية واجتماعية. وهكذا تبدأ العملية بالقارئ. فإن الأطفال والكبار يصلون يقرأون إلى عمل القراءة بصورة مختلفة، فاعتماداً على غرضهم من القراءة، قراءة المتعة تمكن القارئ من التركيز على المشاعر والأفكار والصور المستثارة أثناء القراءة، الارتباطات بالشخصيات والأحداث بين ما في النص وما يملكون من خبرات.

في القراءة لتحصيل المعلومات يؤكدون على الفرض العملي من الحصول على المعرفة من النص تتضمن القراء النوعين معاً قراءة المتعة ترتبط بالخصوصية أو الجانب الانفعالي من المعنى بينما القراءة لتحصيل المعلومات ترتبط، والجوانب المعرفية للمعنى وبالجانب العام كذلك.

### التقويم في برامج القراءة Transactional

للتنوع في البرامج Transac. الجرائد تتضمن جرائد مثارة أو شخصية حيث يدعم القارئ بأنه الشخصية المفضلة ويكتبان من وجهة النظر تلك . الجرائد الحوارية حيث يكتب القارئ Retg. Journals مثل أدوات مهمة

الى طالب آخر أو معلم الكتاب الذي قرأه أو الاستجابة للادب الذي يشارك فيه خلال عهدة بين أفراد مجموعة يسجل المعلم ملحوظات استجابات الطالب حول الأدب أو حول مساهماته في العهدة. بدلاً من اعطاء درجات حرفية فإن وصفاً مكتوباً يتعلق بتقديم الطالب وغو كقارئ هو ما يكتب.

### المدخل التكاملي

يؤكد المدخل التكاملي ميول الطلبة نحو القراءة والكتابة 'يعمل المعلم على الارتقاء بمشاركة الطلبة في ميولهم، كتبهم المفضلة، كتاباتهم من جيل الى الجيل القادم، صدر لمرحلة قام بها الطلبة، نشاط أنجزوه في الصيف وهكذا فإن المعلم يتق بالطلبة الى درجة أن المشاعر الشخصي والأفكار يمكن المشاركة فيها بدون ابداء أية تحفظات.

يؤكد المدخل التكاملي القراءة والكتابة المستقلين أكثر من القيام بالتمارين في صحائف الأعمال والمهارات، أدب الأطفال يزود المعلمين بمواد متنوعة أكثر مما يتوافر في Basal Rde. الوحدات ذات الموضوع الواحد The basic units تتضمن اختيارات من الأدب ترتبط بموضوع ما شائعة في البرامج التكاملية.

يؤكد المدخل التكاملي التفاعل الاجتماعي من خلال بحث الطلبة وتخطيطهم وتقويمهم معاً في تعلم جو تعاوني، يصبح الطلبة منغمسين في تعلم اللغة بواسطة دافعية ذاتية يمتلكونها. المدخل التكاملي غير رسمي ولكنه يتطلب من معلم الصف اليقظة والملاحظة لحاجات الطلبة وميولهم، ضرورة اكتشاف ما يفعله الطلبة وما لا يعرفونه عند بدئهم تعلم القراءة والكتابة وامدادهم بما يحتاجون اليه من المعرفة التي تنقصهم.

كثير من المعلمين يحسون بعدم الراحة باتباع هذا المدخل لأنه يتناقض في فلسفته مع Basal Rd. من النقد الموجه الى هذا المدخل أنه مريب وغير محدد في حين تعد المداخل الأخرى أكثر تحدياً للطلبة. ولأن المدخل التكاملي يعطي مرونة فانه يعد برنامج القراءة والكتابة الذي يختار في صفوف ثاني اللغة، الطلبة ذوي الصعوبات في التعلم والذين يخفقون في تدريس الصوتيات أو برامج Basal rdg. يتعشون في الصفوف التي يستخدم فيها المدخل التكاملي.

مفهوم الكلمة: ان فهم الأطفال لمفهوم الكلمة هو جزء مهم في أن يعد متعلماً. يمتلك الأطفال الصغار أفكاراً غامضة لمصطلحات اللغة مثل الكلمة، الحروف، الأصوات، الجملة والتي يستخدمها المعلمون في كلامهم عن القراءة والكتابة. وجد الباحثون أن



الأطفال الصغار يمحرون بمستويات متعددة من الوعي والفهم المتصلين بهذه المصطلحات في الصفوف الأولية.

أطفال ما قبل المدرسة يساوون بين الكلمات والأشياء التي تمثلها الكلمات وحالما يواجهون خبرات القراءة والكتابة يبدأ الأطفال في التمييز بين الأشياء والكلمات وأخيراً يصلون الى مرحلة تقدير أن للكلمات معاني في أنفسها.

عدة باحثين لاحظوا فهم الأطفال للكلمة كوحدة في اللغة وقد حدد بعضهم أربع مراحل للوعي بالكلمة. في المرحلة الأولى لا يميز الأطفال بين الكلمات والأشياء، في المرحلة التالية يصفون الكلمات باعتبارها علامات للأشياء. في المرحلة الثالثة يفهمون بأن الكلمات تحمل معاني وأن القصص تتألف من هذه الكلمات في المرحلة الرابعة يصف القراء والكتاب المتصفون بالطلاقة الكلمات على أنها عناصر autonomous تحمل معاني بنفسها مع وجود علاقات دلالية وتركيبية فيما بينها.

### الكتابة في المحيط Environmental Print

في القراءة يتقدم الأطفال من إدراك الكتابة المحيطة الى قراءة الكلمات في الكتاب. يبدأ الصغار القراءة على نحو العلامات التجارية الدالة على المطاعم، والحوافيت .. الخ، فهم يدركون القوس الذهبي ويقولون McDonald. ولكنهم لا يتمكنون من قراءة كلمة Medonakl عندما تكتب على ورقة بدون أن تفتن بالعلامة التي ترتبط بها. أي أن الأطفال الصغار يعتمدون على السياق في قراءة الكلمات المألوفة لهم.

وعندما يبدأون بالكتابة فإنهم يجرشون أو يستخدمون حروفاً مفصلة لتمثل أفكاراً معقدة وعندما يتعلمون أسماء الحروف والعلاقة التي تربط الحروف والرموز بالأصوات فإنهم يستخدمون الكلمتين أو الثلاثة لتمثل الكلمة في البداية يكتبون أجزاء ولكنهم يتعلمون ببطء كيف يربطون أجزاء الحروف لتؤلف كلمات، قد يرسمون خطوطاً بين الكلمات أو يرسمون دوائر حول الكلمات.

### المفاهيم حول الأبجدية،

يطور الأطفال مفاهيم تتعلق بالأبجدية وكيفية استخدام الحروف لتمثل الأصوات يستخدم الأطفال المعرفة الصوتية لتمثل الكلمات غير المألوفة عند القراءة أو لابتكار نظام للتهجئة عندما يكتبون.

غالباً ما يفترض أن تعليم الأصوات هو العنصر الأكثر أهمية في برنامج تعليم القراءة للأطفال . ولكن الأصوات تمثل واحداً من أنظمة أربعة للغة . القراء المبتدئون والكتاب المبتدئون يستخدمون جميع أنظمة اللغة الأربعة وكذلك المعرفة المتصلة بفهم اللغة المكتوبة عندما يقرؤون أو يكتبون.

### مبدأ الأبجدية Al-habetic Principle

المطابقة التامة بين وحدات الأصوات والرموز المكتوبة مثل كون الحرف الواحد يمثل باستمرار صوتاً واحداً يسمى المبدأ اللاغبيائي . في اللغات الاغبيائية هو مطابقة تامة . ولكن الانجليزية لا تتبع الى هذه المجموعة فالرموز الـ 26 تمثل تقريباً 44 وحدة صوتية وهناك ثلاثة أحرف <qu> لا تمثل كل منها صوتاً واحداً و <c> يمكن أن تمثل </k/ مثل cat أو </s/ في كلمة city وقد ترتبط بـ <h لتمثل </ch/.

### الممارسات التدريسية للقراء المبتدئين .

يصف هذا الجزء القراءة للمواد المتوافرة في البيئة ويصف كذلك الممارسات التدريسية التي تصلح للاستعمال مع القراء المبتدئين.

### Emergent Rdg.

حالياً يولد الطفل يكون محاطاً بمواد مثيرة : الألعاب، اشياء المنزل، التلفاز وسواها . المواد المكتوبة ما يحيط بالأطفال منذ ايامهم الأولى كما تتوفر في المنزل الكتب والمجلات اضافة الى الاعلانات الملونة والبروشرات.

النشأة في جو كهذا يبدأ التطور مبكراً لدى الطفل . ان اكتساب القراءة والكتابة مبكراً يؤيده باحثون كثير، ويركن ذكرت بأن القراء مبكراً يتصفون بـ :

1- تحدث الآباء الى صغارهم.

2- سأل الأطفال أسئلة كثيرة.

3- استجاب الكبار لأسئلة الصغار.

4- كان الأطفال ملعي الكلمات التي يصادفونها.

القراءة للأطفال لها تأثير قوي على اتجاهاتهم نحو القراءة . كذلك فان للكتابة تأثيراً على القراءة المبكرة لدى الأطفال فالكتابة خيرة مركبة حيث تركيب الكلمات من الأحرف

وهذه تؤلف الجمل عن طريق الكتابة وتعلم الأطفال التنظيم ويكتشفون خصائص اللغة المكتوبة.

توضح كلاي (1982) Clay أن الأطفال حين يشاركون في القصص فإن اطاراً عاماً وغرضاً للكتابة يمكن أن يظهر . ينتج نتائج البحوث أن الأطفال حين يكتبون مبكراً قبل دخول المدرسة يكونون قراء جيدين.

زيادة عدد العوامل غير من دور رياض الأطفال باعتبارها تحولا عن التنشئة الاجتماعية بين البيت والمدرسة، دخول الحضانات ورياض الأطفال نتج عنه أن الأطفال أصبحوا أكثر اجتماعية بالإضافة إلى أن برامج بعض الرياض تضمنت تعليم القراءة والكتابة . بعض الدراسات تحدثت عن دور الرياض في الاعداد للقراءة بينما أشارت دراسات أخرى أن ذلك يساعد على ظهور emergent reading .

الأطفال الذين دخلوا المدرسة ولديهم آفة بالكتب وكيف يمكن الإمساك بها يتكون السلوكات الآتية:

- 1- يعرفون الحروف.
- 2- يحددون الكلمات.
- 3- يسترجعون القصة التي استمتعوا بها.
- 4- معرفة من أين يبدأ من القراءة .
- 5- الوعي بانتهاء الكتابة.

#### تقويم القراءة الناشئة Evaluating of Emerent Rdg.

يدخل الأطفال المدرسة وقد مروا بخبرات مختلفة كل حسب قدراته لذا فإن من المهم لهم أن يقرروا درجة القراءة الناشئة حتى يكون بالامكان تحديد التدريس الذي ينسجم وهذا الوضع .

- 1- هل باستطاعة الطفل الاستماع جيداً لقصة تستغرق 5 دقائق؟
- 2- هل بإمكان العمل مستقلاً لفترة قصيرة؟
- 3- هل يتمتع الطفل بالكتاب؟
- 4- هل يسأل الطفل عن معنى الكلمة الجديدة؟
- 5- هل بإمكان أن يقص حكاية مع المحافظة على نتائج أحداثها؟

6- هل يدرك أن الأحرف تولف كلمة؟

7- هل يحاول الكتابة؟

8- هل يرسم الطفل لتوضيح فكرة ما؟

9- هل يتذكر الجزء الرئيس من القصة ؟

10- هل بإمكانه أن يدخل في مناقشة بحرية؟

11 هل باستطاعته تحديد الأحرف الهجائية؟

12- هل يعرف اتجاه الكتابة؟

هذه النقاط تعكس الأساسيات اللازمة لتعلم القراءة، الإجابة بنعم عن (9) من هذه الأسئلة تشير إلى أن الطفل هو قارئ ناشئ وينبغي أن يعطى الفرص للانغماس في أنشطة القراءة، فمثلاً يحتاج المعلم إلى الاشتراك في الكتب حتى يقوم الطفل بالقراءة بعد المعلم.

**تدريس الأطفال عندما يبدأون القراءة:**

حالياً يصل الأطفال إلى مرحلة النشأة في القراءة يبدأون مرحلة تعليمهم القراءة، إنهم متحمسون للقراءة.

### خبرات الكتاب المشترك Shared Book Experiences

أطفال الرياض والصف الأول في مرحلة القراءة الناشئة emergent القراءة للمبتدئين يستفيدون من خبرة الكتب المشتركة القراءة المشتركة مثل إحدى الطرق لانغماس الطلبة في لغة مستوى التعلم دون الاهتمام بمستوى الصف أو الأداء القرائي . للأطفال الصغار الذين لديهم تعرض محدود لغة كتب القصص، فإن القراءة المشتركة والمناقشة حول القصص يزود باطار عام للأدب واللغة . المعلم الذي يكرس نصف ساعة كل يوم للمشاركة في القصص القصيرة التي باستطاعة الأطفال أن يفهموها أو يتمتعوا بها . هذا يعد إضافة إلى مقدار الوقت المحدد لتعليم القراءة سواء مع Basal rd أو برامج الطريقة التكاملية .

يعتقد هولندواي أن خبرة القراءة المشتركة لا بد أن أن تواجه ثلاثة معايير:

1- ينبغي أن تكون القصص المقروءة من تلك التي يرغب الأطفال في سماعها.

2- يحتاج الأطفال إلى رؤية المادة المكتوبة بأنفسهم .

3- لا بد أن يطور المعلم اللغة الحقيقية في قراءة الكتب جهرًا.

**مدخل لغة الخبرة : L.E.A**

درس لغة الخبرة يتألف من الخطوات الخمس الآتية:-

- 1- ناقش خبرة مشتركة مع الطلبة.
- 2- شارك الأطفال في الخبرة .
- 3- ناقش ما يحدث أثناء النشاط.
- 4- دع الأطفال يكتبون حول الخبرة .
- 5- دع الطلبة يشاركون بعضهم بعضاً فيما كتبوا في الصف.

**قراءة القصص المشتركة:**

**Literal questions :** تقوم على الحقائق التي يستطيع الطلبة استرجاعها : الأفكار

الرئيسية، تفاصيل القصة، تتابع الحوادث.

**Inferential questions** تتطلب أن يكون الطلبة اليقين بالنص التفكير بما وراء الكلمة

المكتوبة عمل استنتاجات، الموازنة، الخلوص الى نتائج، صياغة تعميمات، ادراك علاقات، التنبؤ بتتابع **Critical question**، عمل تقويمات، النظر بموضوعية الى المادة والوصول الى اعتبار حكم قيمي **Creative question** النظر الى الفكرة، الشخص بطريقة جديدة خاصة، تقدير المادة تتطلب اظهار المشاعر والأفكار والمعتقدات المتعلقة بالمقروء.

**دور المعلم :**

ماذا عن دور المعلم معلماً ؟ يمكن القول بأن كل ما يقوم به المعلم في درس اللغة بعد تعليمه، وإذا ما عرفنا التعليم بأنه يعني تزويد الطلبة بالمعلومات فإن المعلم يقوم بنوعين من التعليم .

النوع الأول تعليم مباشر. حيث يزود المعلمين الطلبة فرصاً للممارسة التي تجهد من يرشد ويوجه، ومن ثم يدعون الطلبة الى تطبيق ما تعلموه عن طريق القراءة الحقيقية وأنشطة الكتابة .

قد يستخدم المعلمون أحياناً الطريقة المباشرة في دروس مصغرة حيث يعلمون الطلبة حول اجراءات القراءة والكتابة، المهارات والاستراتيجيات . ويرتبط التعليم المباشر بأنشطة تعليم المهارات والتدريب . هذا النوع من التعليم ضروري لتزويد الطلبة بالمعلومات

والفرص لتطبيق ما تعلموه م وجود التوجيه والارشاد من المعلم. وهذه بعض الأمثلة على دروس تستخدم فيها الطريقة المباشرة :

- 1- التعرف بالمؤلف وأدبه وخصائصه.
- 2- إبراز المفردات المهمة وتوضيح معناها.
- 3- اختيار كلمة من الدرس ومراجعة قواعد التهجئة المتصلة بها.
- 4- التعرف على قواعد التهجئة، الترقيم وسواها من أخطاء الكتابة.

النوع الثاني من التعليم هو التعليم غير المباشر ويستخدم المعلمون هذا النوع عندما يقدم المعلمون اجابات لأسئلة الطلبة أو عندما أظهر الطلبة حاجتهم الى معرفة شيء ما. يأخذ هذا النوع مكانة خلال القيام بالأنشطة الصفية، أو خلال المؤتمرات التي يعقدها المعلمون مع الطلبة أو خلال عمل الطلبة في مجموعات من أمثلة هذا النوع:

- 1- توضيح كيفية استخدام الفهارس في المكتبة.
- 2- تعليم طالب كيف يستخدم التوثيق.
- 3- توضيح قاعدة تهجئة ما.

وبينما يكون التعليم المباشر غططاً له، فإن المعلمين يوقفون اللحظة المخصصة للتدريس لممارسة التعليم غير المباشر. بعض المربين ينصح بتخصص 20% - 30% للتعليم غير المباشر والباقي للتعليم المباشر.

### زيادة اهتمام الأطفال بتعلم القراءة والكتابة.

تعرض الأطفال للغة المكتوبة يبدأ قبل دخولهم المدرسة، يقرأ الآباء للأطفال، ويلاحظ الأطفال الكبار وهم يقرؤون. انهم يتعلمون قراءة العلامات والكتابة في محيطهم. يخبر الأطفال الكتابة الى آبائهم ويكتب هؤلاء اليهم. انهم يلاحظون الكبار وهم يكتبون، عندما يحىء الصغار الى رياض الأطفال فإن معرفتهم باللغة المكتوبة تزداد بسرعة عندما يشتركون في خبرات حقيقية ووظيفية وفات معنى تتعلق بالقراءة والكتابة.

كذلك تنمو قدرات الأطفال على تفاعلهم مع اللغة فقدرتهم على الكلام على مفاهيم اللغة تسمى metalinguistics ما وراء اللغة، وقدرتهم على التفكير في مفاهيم اللغة تتطور بواسطة خبراتهم المتصلة بالقراء والكتابة.

### المفاهيم المتعلقة باللغة المكتوبة.

بواسطة خبراتهم في بيوتهم ومجتمعاتهم يتعلم الأطفال الصغار أن المادة المكتوبة تحمل معنى وأن القراءة والكتابة تستعملان لأغراض مختلفة، فهم يقرأون قائمة الطعام Menu في المطاعم أنواع الأطعمة الموجودة فيها، يكتبون الحروف ويستقبلونها للاتصال بأصدقائهم وأقاربهم ويقرؤون القصص للاستمتاع. يتعلمون من خلال ملاحظاتهم الآباء والمعلمين وهم يستخدمون اللغة المكتوبة لجميع الأغراض.

إن فهم الأطفال للغرض من القراءة والكتابة يعكس كيف تستعمل اللغة في مجتمعاتهم. بينما تعد القراءة والكتابة جزءاً من الحياة اليومية لكل أسرة تقريباً فإن الأمر تستخدم اللغة المكتوبة لأغراض مختلفة في المجتمعات المختلفة. من المهم أن نذكر أن الأطفال يمتلكون سلسلة من الخبرات المتصلة بتعلم القراءة والكتابة في السر المتوسطة والعامة حتى عندما تكون هذه الخبرات مختلفة بعضها عن بعض ففي بعض المجتمعات تستخدم اللغة المكتوبة بشكل أساسي أداة لأغراض عملية مثل دفع الفواتير، وفي بعض المجتمعات تستخدم القراءة والكتابة لقياس أوقات الفراغ في مجتمعات أخرى اللغة المكتوبة تخدم وظائف واسعة مثل الحوارات المتصلة بالقضايا السياسية والاجتماعية. يوضح المعلمون أغراض اللغة المكتوبة، ويوفرون فرصاً للطلبة للتعامل مع القراءة والكتابة عن طريق:

- وضع ملصقات داخل غرف الصفوف.
- كتابة قوائم لقواعد ضبط غرفة الصف.
- استخدام مواد التعلم في تمثيل الأدوار.
- كتابة ملاحظات للطلبة في الصف.
- تبادل الرسائل بين الطلبة في الصف.
- الرسوم والكتابة في الجرائد.
- كتابة رسائل الصباح.
- تسجيل أسئلة ومعلومات على لوحات Charts
- كتابة ملاحظات للآباء.
- قراءة الخرائط و Charts.

## مراجع الوحدة الثالثة

- .. القرآن الكريم.
- أبو مغلي، صميح (1986). الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية. (ط2). الأردن: مجدلاوي للنشر والتوزيع.
- حسنين، أحمد طاهر. (1900). كتاب اللغة العربية في حقول التخصص.
- بنتلي، فردب، مليت & بشالي، جبرالدايس. (1966). فن المسرحية. ترجمة صدقي حطاب.
- جردوس برس. (1991). خطوة على طريق المسرح. الطبعة الأولى. لبنان: طرابلس.
- العشري، طلال. (1991). المسرح فن وتاريخ. الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- فتحي، إبراهيم. (1900). معجم المصطلحات الأدبية.
- القط، عبد القادر. (1978). من فنون الأدب/ المسرحية. القاهرة: دار النهضة المصرية.
- سمك، محمد صالح. (1986). كتاب فن التدريس للتربية اللغوية.
- سمك، محمد صالح. (1975). فن التدريس للغة العربية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- صيام، زكريا، وآخرون. (1992). مهارات أساسية في اللغة والأدب. (ط1). الجزء الثاني. الأردن: جمعية عمال المطابع التعاونية.
- مجاور، محمد (1998). من كتاب تدريس اللغة العربية. القاهرة: دار الفكر.
- محمد صلاح الدين مجاور. (1998). كتاب تدريس اللغة العربية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- مذكور، علي احمد. (1991). كتاب فنون اللغة العربية. الطبعة الثانية.
- مذكور، علي أحمد. (1984). تدريس فنون اللغة العربية. (ط1). الكويت: مكتبة الكويت.
- مندور، محمد. (1959). المسرح. القاهرة: دار المعارف المصرية.



- موسى، فاطمة. (1900). قاموس المسرح ج1، الأردن، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- الهاشمي، عابد توفيق. (1983). الموجه العملي لمدرس اللغة العربية. (ط3). بيروت: مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع..
- ياغي، عبد الرحمن. (1999). في جهود المسرحية العربية. (ط1). بيروت: دار الفارابي.
- خاطر، محمود رشدي. (1989). طرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية. الطبعة الرابعة.
- البيلي، محمد عبد الله وعبد الله، عبد القادر الصمادي، احمد عبد المجيد. (1997). علم النفس التربوي. الكويت.
- قورة، حسن سليمان. (1986). تعلم اللغة العربية والدين الإسلامي. القاهرة: دار المعارف.
- عمرو، محمد جمال و عبد الغافر، كمال حسين و صبح، خالد مد الله. (1990). المدخل إلى أدب الأطفال. عمان: دار البشير.
- المقالح، عبد العزيز. (1986). الوجه الضائع (دراسات عن الأدب والطفل العربي). بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة.
- حنورة، احمد حسن. (1989). أدب الأطفال. الكويت : مكتبة الفلاح.
- جابر، وليد. (1999). أساليب تدريس اللغة العربية. الطبعة الثالثة. عمان.
- البجة، عبد الفتاح حسن. (1999). أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة. عمان: دار الفكر للطباعة و النشر.
- المصري، محمد عبد الغني. (1990). أساليب تدريس اللغة العربية لمتخصصي التأهيل التربوي. عمان: مكتبة الرسالة الحديثة.
- مذكوره، أحمد. (1984). تدريس فنون اللغة العربية. الكويت: مكتبة الفلاح.
- إبراهيم، عبد العليم، (1973)، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، دار المعارف، القاهرة.
- البرازي ، مجد، (1989)، التعبير الوظيفي، مكتبة الرسالة الحديثة، عمان .
- أبو حمدة، محمد علي، (1987)، فن الكتابة والتعبير، مكتبة الأقصى ، عمان .
- أبو زائدة، عبد الفتاح أحمد، (1992)، الكتابة والإبداع ، الأندلسية للطباعة والنشر ، طرابلس-الجمهورية العظمى.

- أبو شريفة، عبد القادر، (1989)، دراسات في اللغة العربية، دار الفكر، عمان .
- أحمد، محمد، (1982)، طرق تعليم اللغة العربية للمبتدئين، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة
- الجميلاني، علي، (1971)، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية، مطبعة نهضة مصر، القاهرة
- الدهان، سامي، (1991)، المرجع في تدريس اللغة العربية، دمشق.
- عاشور، راتب والحوامدة محمد (2003)، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة عمان .
- الروسان، سليم، (1998)، أساسيات في تعليم مبادئ الإملاء والترقيم، عمان.
- .. زريق، معروف (309)، كيف نعلم الخط العربي، دار الفكر، دمشق.
- السعدي، عماد، (1991)، أساليب تدريس اللغة العربية، دار الأمل، عمان
- سمك، محمد، (1961)، فن التدريس للغة القومية والتربية الدينية، مكتبة نهضة مصر، القاهرة .
- الشافعي، أمل، (1999)، الإملاء، أهميته، مهاراته، قواعده، عمان .
- شحاته، حسن، (1990)، تعليم الإملاء في الوطن العربي: أسسه ونظريته وتطبيقاته، الدار المصرية- اللبنانية، القاهرة.
- شعراطي، أمان، (1981)، تعليم اللغة العربية، دار العلم للملايين، لبنان.
- عبد العال، عبد المنعم، (1970)، طرق تدريس اللغة العربية، مكتبة غريب، القاهرة.
- الكك، فيكتور. وعلي، أمجد، (1977)، صناعة الكتابة، بيروت.
- مصطفى، عبد الله علي، (1994)، مهارات اللغة العربية، آراء للدراسات والنشر والتوزيع.
- ياقوت، محمد سليمان، (1995)، فن الكتابة الصحيحة، دار المعرفة الجامعية .

## الوحدة الرابعة

---

### أخطاء القراءة



## الوحدة الرابعة

### أخطاء القراءة

#### مقدمة

التدريس التشخيصي ضروري لتجنب المشكلات المزمنة التي تتطلب الحل. من هنا على المدرس أن يحدد صعوبات اللغة والقراءة مبكراً منذ بداية العام الدراسي عن طريق التقويم المتكرر والتقويم ضروري لكي يمكن تطوير خبرات تدريسية ملائمة تواجه الحاجات الفردية. وهكذا فإن الهدف الرئيس للتدريس التشخيصي هو تجنب مشكلات علاجية قاسية، وعند حدوث مشكلات علاجية قاسية فإن على المعلم أن يكون قادراً على تحديد طبيعة المشكلة من أجل البدء بالعلاج أو تحويل الطفل إلى متخصص للتشخيص العمق وللعمل العلاجي.

التقديرات لعدد الأطفال الذين يواجهون صعوبات في تعلم القراءة تختلف، فمثلاً هناك واحد من كل أربعة طلاب يعاني من تأخر في القراءة.

نادراً ما يمكن أن تعزى الصعوبة القرائية إلى سبب واحد؛ والمعلم هو الذي عليه أن يحدد العوامل التي تسهم في الصعوبات القرائية واللغوية، والتحديد المبكر لهذه العوامل والتأقلم مع المنهج في كثير من الحالات يحول دون وجود مشكلات تعليمية حادة يمكن أن تؤدي إلى تأخر قرائي قاس، وفيما يلي تحديد أسباب التأخر اللغوي القرائي وتطوير مقترحات محددة للتدريس العلاجي.

#### أسباب المشكلات اللغوية والقرائية

إن الصعوبات التدريسية يمكن أن تعزى لواحد أو مجموعة من العوامل الآتية: تأخر في النمو البيولوجي، صعوبات انفعالية، تطور عقلي، مشكلات بيئية وتدريبية.

إن المعلم الذي يعي طبيعة مصادر هذه المشكلات ينبغي أن يكون قادراً على التعامل مع حاجات التعلم الفردية.

#### التأخر الجسدي Physical handicap or interference

على المعلم أن يكون واعياً للمشكلات التي يمكن أن تؤثر التعلم وبخاصة المشكلات المتعلقة بالرؤية والسمع والكلام؛ فمشكلة الرؤية عن قرب تقع حين يقترب القارئ من

الصفحة المقروءة فالطالب الذي يحاول الاقتراب من السبورة ليرى بصورة أفضل، وكذلك الطالب الذي يفرك عينيه حين تكون فترة الانتباه طويلة يتخيلون إلا صوراً لهذه المشكلة.

وأما ضعف السمع فيحدث حين يطلب الطفل من المعلم أن يعيد التعليمات البسيطة والسهلة أو الذي لا يستجيب لأسئلة المعلم وأوامره. وعلى المعلم أن يتنبه كذلك لمشكلات الكلام والنطق، وهناك تقديرات تشير إلى أن 10٪ من الأطفال يعانون من مشكلات في الكلام قد تعيق التواصل اللغوي، فمثلاً نصف الأطفال يشكون من مشكلة الابدال إلا أن كثير من الحالات يمكن علاجها في الصف بينما يحتاج بعضها إلى علاج خاص.

مشكلة عدم التقاسق بين اليد والعين.

الصحة العامة تعد عاملاً مهماً في قدرة الطفل على التعلم، فالتعب، ونقص المناعة في السنوات الأخيرة، والحلل الدماغي مشكلات تؤثر في التعلم وكذلك في التأخر القرائي.

المشكلات العاطفية.

من الصعب تحديد ما إذا كانت عدم القدرة الانفعالية مصدراً من مصادر الصعوبة القرائية فهناك أطفال يعانون من مشكلات عاطفية يتروون بدون صعوبة أو حتى يستخدمون القراءة كمهرب من هذه المشكلات وبالمقابل هناك أطفال لا يوجد لديهم دليل على وجود مشكلة عاطفية خارج إطار غرفة الصف يواجهون صعوبات في المهام القرائية واللغوية، يأتي هؤلاء الأطفال إلى المدرسة وهم قلقون من ناحية التعلم، تكرار الأخطاء في الصف وقلة فرص التعليم الذي يشبع حاجاتهم تؤدي إلى الاحباط، أمثال هؤلاء يفيدون من برامج التعليم الشخصية وبرامج العلاج الفردي. فمثلاً بعض الأطفال يتزعجون عاطفياً عند دخولهم المدرسة ويتوقع أن يواجهوا صعوبة في التكيف على الرغم من التحامات الوالدين السليمة تجاه المدرسة فقد تسهم المشكلات العاطفية في صعوبات التعلم لدى الأطفال. فمثلاً قد يتأتى عن الضغط الوالدي حدوث التأتأة تقطيع الكلام، يحدث هذا مع الذكور أكثر من الإناث يحدث نتيجة لذلك ضعف الثقة بالنفس.

التطور العقلي:

يختلف الأطفال في تطوّرهم العقلي، ومن المهم أن يؤخذ هذا بعين الاعتبار عند الحديث عن البرنامج التعليمي، فالطفل الذي سرعته كبيرة قد يحس بالاحباط في غرفة الصف حين يتم تزويد الطلبة المتوسطين فقط. وبالمقابل فإن المتعلم البطيء قد لا يتشجع ويواجه صعوبات في الدافعية والتحصيل إذا لم تفهم هذه الحدود من قبل المعلم حتى لو بذل كل

جهوده . لا بد من الحيلة في تصنيف الأطفال كمتعلمين بطيئين أو أنهم يمتلكون قدرات عقلية محدودة اعتماداً على اختبارات الذكاء الجمعية والتي تقوم على مهارات القراءة أو تلك التي تضع الطفل مع أولئك الضعاف عقلياً، فينبغي أن يقوم التقويم على اختبارات فردية حيث يمكن للفاحص أن يكتب تقريراً عن كل طفل ويشاهد الأداء مباشرة.

من بين الأطفال المتوسطين عقلياً من غير المعتاد أن نجد أحد الأطفال الذي لا يكون أداءه في مستوى القدرة المناسبة له أو قد يكون الاتات أفضل أداء من الذكور لأسباب ثقافية كما هو متوقع التطور العقلي يرتبط إيجابياً بالحصيل الفردي، ولكن بعض الطلبة الذين يصنفون معرفة المتوسط في الاختبارات المتعلقة بالنحو يواجهون صعوبات في تعلم القراءة.

مثل هذه الصعوبة قد تكون جزئياً نتيجة تتابع عدم ملائمة التدريس أو نتيجة غياب التعليم التشخيصي من المعلم التمييز بين القارئ المتخلف عقلياً والقارئ الذي يحتاج إلى علاج في الحالة الأولى الطفل قد يعمل الطفل كل قدراته وجهوده ويظل أداءه في مستوى متدنٍ بسبب تطوره العقلي البطيء. أما القارئ REMEDIAL قد يكون أومره في مستوى متدنٍ ليس بسبب تطوره العقلي ولكن بسبب عوامل جسمية ، عاطفية وبيئية وتربوية.

### المشكلات البيئية

#### التدريس التشخيصي:

تقوم التدريس ينبغي أن يعنى بدرجة تحقق الأهداف التعليمية، الاطار المحدد للاتصال يشير الى كفايات وأداءات ذات علاقة للنجاح في تطور القراءة واللغة وتتضمن هذه خمسة مجالات عامة لأشكال اللغة الشفوية والمكتوبة، مجالات المعنى ، التفسير ، الذاكرة والتقنية الراجعة والمجالات الفصلية والانفعالية. أن أهداف أي برنامج تدريس ينبغي أن ترتبط بهذه المجالات بأداءات خاصة بالقراءة، فمن المهم للمعلم أن يفهم أن الأهداف لها الأولوية القصوى إذا ما أراد أن يؤثر على فهم أفراد في مستويات الحقائق، التفسير والتطبيق، فعندما يفهم مدى النجاح في هذه المجالات يمكن للمعلم أن يلائم البرنامج لنقاط القوة ونقاط الضعف لدى الطفل.

وفي التدريس التشخيصي هناك مبادئ متعددة لا بد منها والتي حددها وليس شلدون

:Sheldon

1- التشخيص يمثل مجالاً تعليمياً ويعد خطوة في التعلم الجيد.

- 2- التشخيص عملية مستمرة لأن نمو الطفل في القراءة يعتمد على تطور المهارات التي يعمل المعلم على تطويرها من خلال معرفة المعلم بمدى نجاح كل طفل.
- 3- التشخيص عملية فردية ويعكس حقيقة أن كل طفل يختلف عن سواه.
- 4- تشخيص مركز القراءة يتطلب أكثر من تقويم القراءة لأن صعوبات القراءة هي أعراض لعوامل أخرى.
- 5- لأن القراءة تمثل أحد جوانب اللغة، يمكن أن يفهم المعلمون مركز كل من الاستماع والكلام والكتابة لتحديد قدرات الطفل في القراءة.
- 6- لأن أدوات التشخيص ما تزال في بداية استخدامها لا بد من اعتبار محدودية كل أداة منها. العناية هنا ستكون منصبة على التقويم باستخدام أدوات تقويم جماعية مثل Informal redimetics. تحدد فيما يلي تقنيات تعليمية لملامة البرنامج للتقويم داخل الصف.

#### التقويم الجمعي وإجراءاته:

- إذا ما أريد للتقويم الجمعي أن يكون ذا معنى، فإن المعايير لاختيار أدوات الاختبار ينبغي أن تؤسس على أهداف برنامج القراءة، ولا بد للمعلم أن يميّح أدوات تتعلق بفحص التعليمات والمعلومات المتصلة بتشكيل وتقنية كل أداة وفيما يلي ستة تحذيرات تتعلق باستخدام اختبار التحصيل الجمعي:
- 1- صمم اختبارك لتحصيل في القراءة لقياس مهارات عامة، ولا تقيس أهدافاً خاصة.
  - 2- اختبارات التحصيل ينبغي أن تكون أساساً للخطيط برنامج تدريس كامل، لأن عدداً محدداً من المهارات المركبة يمكن الإتيان بأمثلة عليها في أي أداة للقياس.
  - 3- اختبارات التحصيل في القراءة تتضمن مهام ترتبط بتلك الاختبارات المستخدمة في قياس الذكاء لذا فإنها تعكس عدة عوامل إلى جانب معالجة التلخيص الصفي.
  - 4- لأن العلامة الموضوعية لاختبارات التحصيل في القراءة تقوم على أساس معايير الجماعة فهذه الاختبارات تجربنا قليلاً عن تحصيل الطلبة ما لم تحدد معايير الجماعة بدقة.
  - 5- إن الضغط للحصول على درجات عالية قد تفسر الاختبارات المقتنة. كل اختبار
  - 6- يمكن أن يمثل جانباً خاصاً في تحصيل الطالب. والتركيز على هذه الجسالات في البرنامج التعليمي، يجعل نتائج الاختبار تقيس تحصيل الطالب بصورة كلية. ثبات مقاييس التحصيل الجمعية تؤكد نسبة النتائج إذا ما طبقت الاختبارات بنفس الشكل وفي نفس



الوقت على مجموعة مكافئة لمجموعة المتحدة معياراً. الاختبارات الجمعي بإمكانها أن تقيس تحصيل المجموعة بدقة ولكن ليس بالضرورة تحصيل طالب بعينه إذا ما كان اختيار تقويم التحصيل في القراءة لتقيس قياساً له معنى، فإن عدة مجالات في عملية القراءة لا يد من مراعاتها من أجل الحصول على فهم دقيق لطبيعة التقدم في القراءة، فمثلاً المعلومات التي تقوم على الاستيعاب القرائي، مهارات تحليل الكلمة، واختبار الاستيعاب يمكن الفرد من تحديد نقاط القوة النسبية وكذلك نقاط الضعف لدى مجموعة من الطلبة. أن تنوع التحصيل في الاستيعاب القرائي، تحليل الكلمة والاستيعاب الاستماعي لكل نموذج ينتج عنه عدد من التضمنات المفيدة في التدريس ومن هنا ينبغي على التدريس أن يرتبط بمجالات الطلبة أكثر مما يرتبط بمعايير العمر الزمني.

وفيما يلي الحديث عن تطبيقات تدريسية على كل نموذج 1 Batterن الاستيعاب السمعي قوي نسبياً بينما الفهم وتحليل الكلمات ضعيف؛ هذا يعني أن الأطفال فعالون في الاستيعاب لما استمعوا اليه ولكن لا يتمكن تحويل مهارة اللغة هذه من أجل فهم اللغة المكتوبة ، ربما كان ذلك لأنهم لا يستطيعون فك رموز الكلمات المكتوبة من أجل تحقيق الفهم ، ينبغي للمعلم أن يركز على المجال الأضعف وهو هنا الاستيعاب القرائي وتحليل الكلمات ، ليرفع من شأن القدرة على الاستيعاب القرائي وتحليل الكلمات الى مستوى القدرة على الاستيعاب السمعي.

#### أولاً: مشكلات القراءة في اللغة العربية (التصنيف والعلاج)

التشخيص غير الرسمي وتحليل أخطاء القراءة Informal diagnosis and miscue analysis الأساس الذي يقوم عليه التدريس التشخيصي يحتاج الى فهم مستمر لما يحرزه الطالب من تقدم في القراءة وما يحصل عليه من الملاحظة غير الرسمية المصممة لتقويم القراءة الصامتة والهجيرية للدلالة القرائية في عدة أوضاع قرائية، هذه التقنيات تشمل:

- 1- القراءة الصامتة والهجيرية التوجيهية لقائمة معدة تتضمن تدرجاً في مستوى الصعوبات.
- 2- القراءة التدريسية الصامتة والهجيرية باستخدام برامج تدريسية جاهزة أو تعد للاستعمال في غرفة الصف .
- 3- القراءة التدريسية الصامتة والهجيرية باستخدام الأدب المختار من قبل الطالب.
- 4- القراءة التدريسية الصامتة والهجيرية باستخدام مجالاً معيناً من المواد الدراسية في غرفة الصف.

على المعلم أن يستخدم ملاحظات لأداء الطالب بنهي سلسلة الاستنتاجات حول:

- 1- القدرة على فك الرموز.
  - 2- المعاني للمفردات ، العلائق، غير اللغوية.
  - 3- القدرة على الاستيعاب والتفسير.
  - 4- الميل والانتباهات تجاه تدريس القراءة أو محتوى دراسي ما.
  - 5- استراتيجيات تفك الرموز للكلمات وفهم المحتوى.
- هذه المجالات تنتمي الى مكونات الاطار العام للاتصال: وان معظم استدالات المعلم التنموية تقوم على ثلاثة أنواع من الملاحظات:

- 1- نجاح الطفل في القراءة وفهم الصفحة المطبوعة.
- 2- طبيعة القراءة الجهرية والأخطار في الاستيعاب.
- 3- الملاحظات التي تعكس الانتباهات في التعامل مع فهم القراءة ومحتواها.

الأخطاء في القراءة الجهرية هي مؤشرات مهمة على طبيعة مشكلات القراءة أو المشكلات التدريسية، يتاوجودمان تقدم ثلاثة أسئلة تستخدم في وصف عملية القراءة خلال تحليل الأخطاء:

- 1- لماذا يخطئ القارئ؟
- 2- ما الأصناف أو النماذج التي تثلها الأخطاء؟
- 3- ما أهمية الأخطاء؟

الأخطاء قد تحدث في أي وقت في معالجة اللغة المكتوبة والوصول الى المعنى. في نموذج بيرك وجودمان الاجابة تكون عن الأسئلة الآتية:-

- 1- هل للهجة علاقة بالخطأ؟
- 2- هل هناك تغير في التفسير ينتج عن الخطأ؟
- 3- الى أي درجة تشبه كلمة القارئ الكلمة في النص؟
- 4- هل من شبه صوتي بين الخطأ والكلمة في النص؟
- 5- هل الوظيفة النحوية للكلمة الخطأ هي أنها الكلمة في النص؟
- 6- هل صحيح الخطأ؟
- 7- هل يظهر الخطأ في بناء مقبول قواعديا؟

8- هل يظهر الخطأ في بناء مقبول دلاليًا؟

9- هل ينتج عن الخطأ تغيير في المعنى؟

كذلك فإن هذا النظام معني بقدرة القارئ على استيعاب ما يقرأ كما يتعكس في أخطاء المعنى وبينما يعكس قدرة القارئ على التفسير والفهم من خلال مهمة الاسترجاع التي يقوم بها القارئ.

تسجيل الأخطاء وتفسيرها:

الخطأ	
الترميز	Pretend Parten
التهجئة	Pronouncation
الاببدال	Substitution
الإضافة	Insertion
الحذف	Omission
تصحيح الخطأ	Correction
التكرار	Repetition
كلمة كلمة	Word by word
التوقف لمدة ثانيتين	Hesitations
الكلمة بذكرها المعلم	She supod

الضعف القرائي

تعد القراءة نافذة على المعرفة الإنسانية، وكذلك أداة لنقل التراث الإنساني وتبادل الأفكار بين الأفراد والجماعات متجاوزين حدود الزمان والمكان، كما أنها أساس فعال لاجتياز التوافق الاجتماعي بين أبناء المجتمع، ومن ثم كان الانطلاق فيها مطلباً تربوياً لا بد أن يتحقق لدى متعلميها تعبيراً عن التفكير ونقل الأفكار. وكان اتقان مهاراتها والسيطرة عليها من أبرز مسئوليات المدرسة وبخاصة في المجلتين الإعدادية والثانوية.

ولا شك أن القراءة الواعية الفاعمة تتطلب استجابة واعية للرموز المكتوبة وفهما لمعنى هذا الرمز وإدراكاً للعلاقات التي بينها وللفكار التي تعبر عنها ولكن مثل هذه

الاستجابة قد يتدخل في حدوثها بنجاح عوامل متعددة وقد وجدت كثير من البحوث لعرقلة العوامل التي تتدخل في عملية القراءة ما يتصل بالقارئ .

القدرة العقلية للقارئ، القدرة القرائية ، العمر الزمني ، الصحة والسلامة الجسمية وسواها.

فأي خلل يصيب ناحية من تلك النواحي يؤثر في الحصيلة النهائية لعملية القراءة حين البدء في تعلمها أو حين العمل على نمو مهاراتها وأي بدء لا يتلام و قدرة المتعلم في أي من هذه الأمور لا يحقق النتيجة المرجوة من تعلم القراءة.

ويمثل دور المعلم أن يأخذ في اعتباره هذه العوامل مجتمعة وأن يعمل على كشف نواحي الضعف قبل استئصالها وبخاصة ما كان منها متعلقاً بالجوانب الجسمية والاجتماعية ، كما أن من واجبه أن يراعي القدرة العقلية ومستوى الذكاء لمن يعلمهم ( مجاور ، 2000).

#### مشكلة التأخر في القراءة:

أن التلاميذ لا يقرءون جميعاً في مستوى واحد من حيث السرعة في القراءة. ومن حيث استيعاب المقروء وأن التلاميذ يأتون من بيئات مختلفة ، متفاوتة في المستويات الثقافية والاجتماعية .

ومن الملاحظ أن فريقاً من التلاميذ الذين لديهم مقدرة على القراءة الصحيحة المجدية يواجهون في بعض الأحيان بعض المشكلات التي تعوقهم عن اتقان القراءة أداءً وفهم محتوى ما يقرءون وواجب المربين يحتم عليهم العمل لاكتشاف المعوقات التي تحول دون انطلاق التلاميذ وعوامل تحلقهم، ثم مواجهة ذا الضعف ومعالجته على أسس علمية سليمة.

وقد اهتم الباحثون بدراسة التلاميذ المتأخرين في القراءة والوقوف على مظاهر ضعفهم والكشف عن أسبابه واقتراح سبل علاجه. وفي تعريف المتأخر قرائياً: (كرباته : هو التلميذ الذي يظهر في استجاباته القرائية وامكانياته التعليمية تأخر ملحوظ ويبدو نموه القرائي خارج الخط العام لمن هم في مثل سنه .

من عناصر الضعف القرائي:-

صعوبة النطق، اختصار الطلاقة ، والبسط في القراءة ، والأداء غير المعبر عن المعنى وضعف القدرة على الفهم والاستيعاب ، والعجز عن التعبير الشفوي عما فهم واستوعبه.

وهذا يعني أن المتأخر في القراءة، هو الذي يقرأ بدرجة أقل من المستوى العام ويتدرجون تحت واحدة من الفئات الآتية:-

فئة التلاميذ الذين تعرضوا لحالات مرضية أعاققت تعليمهم ، الفئة التي لم تستطع يثبتهم أن تغرس فيهم الميل إلى القراءة المستمرة. وكذلك الفئة التي لم تنل تعليماً فعالاً لمهارات القراءة ، بشئى مراحلها، لمحوهم القرائي. وأخذ تلك الفئة التي تتعرض لمشكلات شخصية أو انفعالية تحول بينهم وبين استثمار قدراتهم القرائية. وأخذ أولئك الأفراد الذين يعانون من صعوبات قرائية خاصة كالتأتأة والبأأة والغفأة والثغمة ولم يمنحوا الفرص الكافية لتدريب خاص لمعالجة تلك الصعوبات.

ومن الأمور التي قد ينشأ عنها ضعف التلاميذ في القراءة: تأخر النضج وضعف البصر أو السمع ، وتقصص الانتباه أو الدافع ، وعدم الثبات الانفعالي، القصور وتحليل الكلمات والفهم للمعنى الى غير ذلك مما قد يكون راجعاً أفعال المدرس أو فساد العملية التعليمية. ويلاحظ أن الضعف العقلي هو أشد عوامل التخلف القرائي.

#### التشخيص والعلاج:-

بما لا شك فيه أن تشخيص التخلف القرائي وعلاجه يتطلب بلوغ من يقومون بذلك مستوى عالياً من المهارات في هذا المجال وأن كان المدرس المؤهل تريباً يمكنه أن يتعرف على الضعاف في القراءة من التلاميذ و بمساعدة المختصين في مجال الارشاد النفسي يمكنه أن يلف على أسباب ضعفهم ووسائل علاجهم.

#### أسباب التخلف في القراءة،

ان أسباب التخلف في القراءة كثيرة ومتعددة تعود للتلميذ وإلى المعلم وإلى الكتاب وإلى الطريقة وإلى طبيعة اللغة وإلى نظام التعليم وإلى الحطة وإلى البيئة. ويمكن توضيحها أكثر فيما يلي:-

١. الأسباب التي تعود إلى التلميذ ، وهي متعددة: منها:

#### أ- الجسمية:

الصحة العامة: حيث أن قدرة التلميذ على القراءة ترتبط بصحته العامة ، حيث تمكنه صحة جسمه من مواصلة القراءة ، والمواظبة على الحضور إلى المدرسة ، والمشاركة في ميادين النشاط التي تتطلب القراءة ، فالعقل السليم في الجسم السليم.

قوة الإبصار: وكلنا يعرف الدور الكبير الذي يشكله النظر وعملية الإبصار في عملية القراءة .

قوة السمع: حيث أن قوة السمع ضرورة لا غنى عنها فيما يخص القراءة الجهرية والاستماع ، والأثر التلميذ عن زملائه.

عيوب الفرد: وهناك علاقة موجبة بين عيوب الفرد والعجز في القراءة.

## 2- عوامل الاستعداد:

وعوامل الاستعداد هذه تتمثل في الذكاء والانتباه، والقدرة على حصر ذهن.

## 3- اللغة :

ولا بد من توفر بعض الشروط في اللغة التي يستخدمها كتاب القراءة ، وأهمها: أن تكون الصفحة المطبوعة - وبخاصة في بداية القراءة- تمثيلاً للغة التي يمارسها الطفل ، ومن العلوم أن هناك فروقاً بين الأطفال في هذا الجانب.

## 4- الخبرة السابقة:

التلاميذ يتفاوتون في خبراتهم باختلاف بيئاتهم وظروفهم الاجتماعية ، والمفرد دائماً يفسر في ضوء الخبرات السابقة ، ولهذا كان التلميذ الذي يقل نصيبهم من هذه الخبرات السابقة ، ولهذا كان التلميذ يقل نصيبهم من هذه الخبرات أضعف من غيرهم في المطالعة . فالتمليذ يأخذ المعنى من الصفحة المطبوعة في ضوء ما يحضره لها من تجارب فعلية سابقة مباشرة أو غير مباشرة.

## ب. الأسباب التي تعود إلى المدرس:-

1- أن بعض المدرسين لا يهتمون في دروس المطالعة بخلق الجو الذي يبعث نشاط التلاميذ ، ويثير رغبتهم في المطالعة ، حيث أن من هؤلاء المدرسين من يجد في حصة المطالعة فرصة للراحة والتخفيف من عناء العمل.

2- التزام بعض المدرسين في دروسهم بطريقة عقيمة وحيدة، فلا يستطيعون تنويع طرق التدريس ، والتعامل مع كل موضوع بما يناسبه من الطرق.

3- بعض المدرسين يخصصون للمطالعة الحصة الأخيرة من اليوم الدراسي، حيث يقل نشاط التلاميذ ، وتضعف قابليتهم للدرس ومشاكتهم فيه.

4- كثير من المدرسين يفضلون بين دروس المطالعة والوان النشاط اللغوي الأخرى والتي تحتاج الى القراءة والاطلاع.

5- قلة اعتماد معلمي اللغة العربية بالمكتبة.

**ث. الأسباب التي تعود الى الكتاب:-**

كثيراً ما نجد أن كتب المطالعة لا تغري التلميذ بالقراءة ، وذلك لعدم ملائمة الموضوع والمادة التي تتناولها ، أو لرداءة شكلها.

**ج. الأسباب التي تعود الى البيئة ( عوامل اجتماعية ):-**

ويقصد بها الأجواء التي تحيط بالناشئ في البيت والمجتمع ، وما يتعرض له التلميذ من حرمان في بعض الأوقات أو أعمال فلا مثابة ولا رقابة ، مما يؤدي الى غفلة التلميذ لمن هم سبب في عزوفه عن القراءة والدراسة بشكل عام.

وعلى العكس تماماً نجد أن التلميذ الذي ينشأ في بيئة جميع أفرادها على درجة عالية من التعليم والثقافة ، والرقى اللغوي، بحيث يجد من حوله الصحف والمجلات ومكتبة الأسرة ، وما تقوم به الأسرة من زيارات الى مواقع مختلفة ، ولا شك أنه سيقدم في نجاح وتفوق هذا التلميذ في القراءة وغيرها.

**وسائل تشخيص التخلف في القراءة:**

**أولاً: الاختبارات المقتنة تشمل ما يأتي :-**

اختبارات الذكاء: وذلك لتحديد القدرة العقلية للتلميذ ، فقد ثبت أن هنالك علاقة قوية بين المستوى العقلي والقدرة على القراءة . لذلك فإن القدرة تحتل عاملاً من عوامل الذكاء والابتكار في الذكاء يحلو من اختبار القدرة اللغوية لدى من يتخصصون لمثل هذه الاختبارات .

اختبارات القدرة على القراءة: وتقاس هذه الاختبارات امتلاك المهارات القرائية سواء أكانت تنصل بالأداء القرائي أو الاستيعاب والفهم.

ثانياً: اختبارات التحصيل لل مواد المختلفة ويستطيع المدرس القيام بها متى صرف طريقة وضع الأسئلة وشروطها.

**ثالثاً: دراسة حالة الطفل** للتخلف دراسة دقيقة تتناول معرفة أسباب التخلف عنده ويعد الأسلوب من أنجح وسائل العلاج ازالة الضعف.

وأخيراً: استخدام المختبر اللغوي وهو وسيلة ناجحة لعلاج ما يتعلق بضعف الطالب في النطق السليم واخراج الحروف من خارجها الصحيحة وكذلك الاستماع الى مسجلات ينطق أصحابها نطقاً صحيحاً سليماً . والهدف من تشخيص تخلف التلميذ قرائياً هو الحصول على معلومات موضوعية تمكن الطالب من التعامل مع المنهج لمقاومة حاجاته الفردية طبقاً لقدراته . وعلاج مشكلة التخلف القرائي تقع تبعتها اما على المؤسسات التي يربط بها مسؤولية التعليم وبخاصة البيت والمدرسة . كما يتوجب على هذه المؤسسات العمل على حل مشكلات الطلبة الشخصية والاجتماعية ، وإثارة الحوافز لديه وأشعاره بالأمن والطمأنينة والثقة بالنفس، واستخدام طرائق التدريس المشوقة ، وتشجيعه واختبار المنهج القرائي الملائم لتنميته . وفي سبيل تعزيز التلاميذ المتخلفين قرائياً الذي يحتاجون الى مساعدة يمكن النظر الى الاعتبارات الآتية:-

- 1- ملاحظة أن التلميذ لا يستطيع أن يقوم بالقراءة الضرورية في مادة الدراسة.
- 2- أن التلميذ نفسه غير مستريح لمستواه القرائي.
- 3- أن تقديره في اختبارات القراءة يقع في الربع الأخير من الدرجة.
- 4- أن اختبارات الذكاء تبين أنه في مستوى ذكائي أعلى من مستوى تحصيله القرائي.
- 5- أنه يفهم اللغة الشفوية لغة التخاطب والتواصل.
- 6- أن مستواه في تحصيل المواد التي لا تحتاج الى إمكان في القراءة أعلى من مستواه في عملية القراءة.
- 7- أن ظروفه الاجتماعية المنزلية تشير الى احتمال وجود أسباب لهذا التخلف.

إن العمل العلاجي ليس القصد منه بذل الجهد لرفع مستوى المتخلف الى مستوى التلميذ العادي المتوسط في مثل سنه ومستواه الدراسي .. ولكن العمل العلاجي سبيل لاجتياز ظروف معينة تتيح للتلميذ استغلال امكانياته الى أقصى حد ممكن وإلى النهوض به ورفع مستواه القرائي.

شروطها:

يجب مراعاة:

- 1- حجم الجماعة .
- 2- اختبار التلاميذ ووضعهم في المكان الملائم.



## 3- جدول يوضح لهم

4- الوسائل التي لا بد من توافرها للتهووس بهم - عدد الأدوات وتوزيع المادة المقررة. ولتتعرف على الفرد الضعيف في القراءة من الوقوف على حاجات القارئ للقراءة، وأي نوع من أنواع القراءة يلزمه ، وكذلك معرفة تحصيله القرائي الحال وميوله القرائي فيما يقرأ.. ثم معرفة اتجاهاته نحو نفسه ونحو القراءة والمقروء والبعد عن المواقف المعقدة التي تحول بينه وبين القراءة.

لا بد من تنظيم المجموعات ، وتشجيع تقدير كل فرد لنفسه ، وإعطائه الفرصة للقراءة، وتقديم خبرات وعرض مشكلات حية فيما يقرأ وإعطائه تدريبات منسقة متنوعة في القراءة، ومناقشة التلاميذ فيما قرأوا من قراءاتهم العامة ومشكلاتهم الدراسية، استعمال الوسائل المعينة على فهم المقروء .

## العلاج الفردي، ويقوم على الأسس التالية:-

الاتصال الشخصي والعلاقة القوية، البعد عن القراءة التي يحد فيها صعوبة بالنسبة إليه ، وتشجيعه على قراءة الكتب السهلة ، ومطالبتها باختيار كتاب أو موضوع يمكنه قراءته في زمن معين كتصنف ساعة مثلاً أو أكثر ، ومساعدته على تقبل نفسه وبث الثقة فيها. ومناقشته فيما يقرأ.

ويفرق بعض المربين بين الضعف القرائي والتخلف فيها، فيرون أن الضعف القرائي مرهون بالضعف العقلي الذي يقف حائلاً دون وصول التلميذ الضعيف عقلياً إلى مستوى التعليم العادي، وأما المتخلف قرائياً فهو ذلك التلميذ الذي يقرأ في مستوى أقل عاماً أو أكثر أو أقل عن المستوى العام في حينه. ومن شحيز التعريفين يمكن أن نستشف أن القول بأن المتخلف قرائياً يستطيع أن يتعلم القراءة ، ويلحق بزملائه في صف عادي ، ومع إقرانه، شريطة أن يتولاه المعلم بشيء من العناية والرعاية ، وتكليفه القيام بأنشطة علاجية في حين أن الضعف القرائي يتطلب أن يلتحق الضعيف في القراءة بمؤسسات خاصة وأن يتلقى تعليمه القرائي في جو خاص تقدم له فيه مواد قرائية سهلة ويلقى رعاية وإرشاداً موضوعياً. مظاهر الضعف القرائي:-

يتجلى الضعف القرائي في واحد أو أكثر من الجوانب الآتية:-

1- صعوبة قراءة مادة تتكون من فقرات تعلمها التلاميذ ولكنها لم ترد في كتبهم المدرسي المقر.

- 2- اخفاق بعض التلاميذ في قراءة نص من الكتاب المدرسي مقدمة له بصورة مغايرة لما وردت في الكتاب المدرسي .
  - 3- صعوبة التحدث ، أو كتابة للمادة المقررة بلغة التلاميذ الدارجة.
  - 4- صعوبة في فهم المقروء في مستويات الفهم جميعها.
- فيما يلي ذكر اسباب الضعف واقتراحات علاجه:-

#### 1- اسباب تتعلق بالقارئ نفسه:-

- 1- القصور العقلي ، وهو يقتضي اختيار ما يلائم مقدرة القارئ.
  - 2- النواحي الجسمية ، كعيوب النطق ، أو ضعف البصر أو ضعف السمع.
  - 3- نقص الخبرات لدى القارئ بالنسبة لما يقرؤه.
  - 4- عدم التفجح الانفعالي عند القارئ ، كما يحدث في بعض حالات الدلال والغيرة والحروف والجبن والحجل ونحو ذلك ، مما يؤدي إلى التخلف في القراءة.
- العلاج:-

- 1- تحديد الحالة المرضية للتلميذ سواء كانت سمعية أو بصرية أو لفظية أو الاتصال بأولياء الأمور لمعالجة الخلل العضوي مع اعداد اوضاع خاصة في الصف لمثل هذه الفئة.
  - 2- تكثيف الاتصال بأسر التلاميذ لاطلاعهم على مستوى كل تلميذ والطلب من أولياء الأمور مساعدة المدرسة في معالجة التخلف القرائي.
  - 3- اقتراح أنشطة تمهيدية تهين الطلبة لتعليم القراءة ومهاراتها.
  - 4- اعداد برنامج في بداية السنة ، وبخاصة للصف الأول لزيادة خبرات الطلاب ومحاولة إيجاد مستوى متجانس بينهم.
  - 5- اعداد اختبارات ذكاء لمعرفة القدرات عند كل طفل.
- ب- اسباب تتعلق بالمدرسة:

ضعف الاعداد الأكاديمي الثقافي ، ونقص الاعداد المهني للمدرس الأمر الذي ينشأ عنه ضعفه راثياً ضعفاً ذاتياً ، وعدم قدرته على معالجة موضوعات القراءة مع تلاميذه.

عدم تعاون مدرسي المواد الأخرى مع مدرس اللغة في الحرص على القراءة السليمة في موادهم والارتقاء بمستوى التلاميذ القرائي فيما يعالجونه لهم من الموضوعات العلمية والثقافية. من قبل المدرسة والمؤسسة التربوية:-

- 1- سوء اختيار موضوعات القراءة ، ورداءة أعدادها وعدم الاهتمام بحسن اخراج كتاب القراءة من ناحية الطباعة والصور والضببط بالشكل وجودة الورق والغلاف.
- 2- النقل الآلي أو شبه الآلي في المدارس الابتدائية دون اجراء تقويم أو اختيار للتلاميذ لنقل من يستحق النقل ورسوب من يستحق الرسوب.
- 3- عدم العناية بمكتبات المدارس وطرق استخدامها.

#### العلاج:

- 1- العناية بالشكل المادي للكتاب ، واخراجه بصورة جميلة جذابة.
- 2- استناد أمر التأليف لل فريق مختص من ذوي الخبرة ممن لهم دراية وخبرة في مجال التأليف.
- 3- ضرورة أن يشتمل الكتاب المدرسي على موضوعات متنوعة بحيث يجد كل تلميذ ما يجيل اليه ويحب.
- 4- اجراء تجارب ميدانية على الكتاب المقرر عن طريق تدريسه لفئة معينة من التلاميذ للوقوف على ما فيه من فجوات ، وكذلك اشراك المعلمين في الميدان ، وأخذ آرائهم وتقديمهم وملاحظاتهم بعين الاعتبار، ومن ثم يجب مراجعة الكتاب باستمرار بهدف تعديله وتطويره ( البجة ، 2001).

#### ج. اسباب تتعلق بالبيئة الاجتماعية:-

- 1- كثرة غياب التلاميذ وهروبهم من المدرسة .
- 2- عدم اهتمام ذوي التلاميذ في المبادئ المختلفة بالقراءة.

العلاج: يكون علاج الضعف القرائي بتلافي وتحاشي كل العيوب التي ذكرناها فيما سلف ومن ذلك:

- 1- العناية بما ينشر من الكتب والمجلات ، وما يذاع عن طريق الاذاعة التربوية المسموعة بحيث تستكمل فيما تعرضه للناس - كل المفومات اللغوية السليمة الصحيحة.
- 2- رعاية التلاميذ صحياً ونفسياً .
- 3- العمل على ازالة المعوقات البيئية والاجتماعية الباعثة على التخلف القرائي والممكنة له.
- 4- اتخاذ الوسائل الكفيلة برغيب التلاميذ في القراءة واهتمامهم بها أداء وفهماً.

بعض صعوبات القراءة وطريقة علاجها عند العالم، فليمتح.

1- التعرف في النطق، والخطبين الحروف والاصوات المتقاربة.

العلاج: تدريب التلاميذ على الحديث، وتدريبهم - من خلال قوائم معدة - على التعرف على الحروف حين رؤيتها والنطق بها.

2- القراءة العكسية.

العلاج: تدريب التلاميذ على تحليل الكلمات، مع مراعاة اتجاه العين أثناء القراءة مع الاستعانة بالاصبع.

3- التكرار.

العلاج: التدريب على معرفة كلمات جديدة، واستعمال القراءة الجهرية والجمعية في وقت واحد وبصوت مناسب.

4- إحلل كلمة محل أخرى عن طريق التخمين.

العلاج: تدريبهم عن طريق ألعاب بكلمات يتوافر فيها عنصر التحليل الصوتي، وتزويد التلاميذ بقاموس لغوي أكبر عن طريق المناشط المختلفة.

5- إضافة كلمات غير موجودة أو حذف كلمات موجودة.

العلاج: التركيز على المعنى، واستخدام البطاقات الخاطئة التي تحتوي على جملة ناقصة وأخرى كاملة من أجل الموازنة بينهما، واستخدام القراءة الجمعية مع اشراك المدرس فيها.

6- اغفال سطر أو عدة سطور.

العلاج: استخدام مادة قرائية بين سطورها مسافات واسعة.

7- القراءة المتقطعة، كلمة بعد كلمة.

العلاج: التخفيف من العناية بالكلمات تحفيلاً مؤقتاً.

8- قصور فهم المراد من المادة المقروءة.

العلاج: استخدام مادة قرائية أسهل، والتركيز على المعنى وإزالة الدوافع والحوافز للقراءة.

9- صعوبة تذكر المقروء.

العلاج: تدريب التلاميذ على التلخيص.

10- العجز عن القراءة السريعة.

العلاج: تدريب التلاميذ على التصفح السريع للعثور على كلمة معينة في جملة أو على جملة في فقرة أو في صفحة ، ويكون ذلك شفويًا وتمريريًا .

11- الصعوبة في ملاحظة التفاصيل في وصف شيء من الأشياء.

العلاج: استخدام تدريبات اكمال الجمل.

### تشخيص العيوب القرائية

تشير كلمة تشخيص Diagnosis الى ثلاث خطوات :

1- ملاحظة تناقض بين ما يتوقع من الفرد ومستواه الحقيقي في الأداء.

2- وصف السلوك القرائي بدقة.

3- تقرير الأسباب المحتملة والارتباطات المناسبة للأداء القرائي الحالي .

ويتضمن التشخيص دراسة الظروف داخل الفرد وفي محيطه والتي تفسر تطوره القرائي.

في عملية التشخيص يحصل العامل على معلومات من العميل تفسرها وتجمعها مع بعضها . يحاول العامل الفرد، ويحدد من المعلومات لتطوير نقاط القوة ويتجاوز نقاط الضعف.

### مستويات التشخيص:-

✧ تشخيص العيوب القرائية يكون على مستويات عدة من حيث الشمولية ، العمق النفسي

والكفائية. على المستوى السطحي يعني التشخيص وصف الأداء القرائي : القوة أو الضعف في معرفة المفردات ، ادراك الكلمات ، فهم الجملة والفقرة والفقرات ذات الصلة . هذه الأنواع من المعلومات يمكن الحصول عليها خلال التدريس الصفّي ومن الاختبارات القرائية الملمّنة وغير الرسمية.

✧ في المستوى الثاني الاشارات الى جوانب أخرى من سلوك الطالب التي تؤثر في أدائه القرائي يمكن ملاحظاتها من خلال المقابلات واختبارات الشخصية . فقد يلاحظ المعلم

سلبية وطاقة منخفضة تمنع الطالب من بذل الجهد المطلوب في القراءة . يدون معرفة المفردات الشفوية لن يكون بمقدور القارئ معرفة معانيها حتى لو كان بمقدور أن يتلفظ بصورة صحيحة . العلق قد يحول بين الفرد وبين ممارسة عمليات التفكير.

❖ مستوى ثالث للتشخيص يتمثل في محاولات تحليل قراءة الطالب تزيد على وصف أدائه القرائي فمثلاً اختبار ITPA توصف عملية القراءة من بدايتها الى نهايتها خلال خطوات الاستقبال ، الإدراك التمييز والربط والاحتفاظ مما يؤدي الى ناتج صوتي ومركبي وحركي.

❖ المستوى الرابع لتشخيص العيوب القرائية يتعلق بسلوكيات عقلية أخرى تقع وراء النجاح في القراءة كالذاكرة المرتبة والارتباط.

❖ المستوى الخامس يرتبط بتحسين القراءة يتضمن التحليل العيادي لخصائص الشخصية وفيها يتمثل في تقنيات مثل : رسم الشخصيات ، الجمل الناقصة ، روشاخ.

❖ المستوى السادس يعنى بالفحص العصبي لكشف خلل دماغي ، الجزء الدماغى المسيطر.

❖ المستوى السابع يتم بلوغه عن طريق التقارير التأملية . يعصف الفرد القارئ عملية القراءة.

#### العوامل المؤثرة والمسببة لضعف التحصيل القرائي:-

من الأمس التي ينبغي أن يعرفها المعلم الخصائص والظروف التي ترتبط بالتحصيل في القراءة أو العجز عن ذلك . هذه العوامل لا بد من ملاحظتها واختبارها.

دراسات كثيرة تناولت التمييز بين القراء الأقوياء والعاجزين في مختلف الأعمار، في بحث العوامل ذات العلاقة وفي مجال القراءة لا بد من التفكير في عوامل متعددة . فهناك عوامل بيئية ، تدريبية ، عاطفية ، دافعية.

التفسيرات الأكثر رواجاً والمستولية عن الضعف القرائي : العصبية ، التأخر العقلي خلل في الحواس ، العاطفية ، الحرمان الثقافي والتدريس غير الفعال.

الفائمة الآتية تضم العوامل التي تجمعت من مصادر عدة ، أعماله علاقة الأداء

القرائي

❖ حذف حروف وكلمات.

❖ يواجه مشكلة في التهجئة عند النظر الى الكلمة.

- ❖ يكتب الكلمات بصورة ضعيفة
- ❖ يبدل كلمات بغيرها حتى لو كانت بسيطة.
- ❖ يكرر حروف صحيحة . ولكن بترتيب خطأ يقدم حرفاً على آخر.
- ❖ يلفظ الكلمات بصورة غير صحيحة
- ❖ يغش في القيام بالواجبات البيتية.
- ❖ بعض المشكلات بنصف بأنها اجتماعية أو عاطفية.
- ❖ فترة الانتباه أقصر من العذل
- ❖ صعوبات في تحمل المسؤولية والعمل باستقلالية
- ❖ أحلام النهار 'السرطان'
- ❖ مخاوف غير عادية ، مشكلات أسرية
- ❖ مقارنات غير مرغوبة بالأقران
- ❖ علاقة غير سوية مع المعلمين والطلبة
- ❖ معاناة من أمراض قبل بداية الدراسة

#### تحليل الأخطاء Miscue Analysis

هل استمعت الى قارئ لقصة أو مقالة أو فصلاً من كتاب بدون مقاطعة؟ مثل هذه الخبرة تصيف الى المعلم أو الباحث بعداً جديداً الى مصطلح تعلم اللغة. هل وجهت الى نفسك أسئلة مثل :

- ❖ لماذا يقرأ القارئ dad بدلاً من father أو day بدلاً من morning؟
- ❖ لماذا يكون بإمكان القارئ أن يقرأ كلمة أو تركبنا في يوم ويكون غير قادر على قراءة ما قرأه في اليوم السابق .
- ❖ لماذا يحس القارئ بصعوبة تتعلق بكلمة أو تركيبة في جزء من النص بينما لا يحس بالمشكلة في جزء آخر من النص نفسه ؟
- ❖ لماذا يقرأ القراء أجزاء من نفس النص تاركين كلمات أو تراكيب في أجزاء من النص لا تصيف شيئاً الى المعنى؟

❖ لماذا يهدف القراء كلمة أو يستبدلون كلمة بغيرها في نص ما وعندما يتكلمون عما قراوه فانهم يستخدمون الكلمة أو أبدلوا بغيرها أو حذفوها أثناء القراءة وكأنما كانت الكلمة جزءاً من النص؟

❖ لماذا يكون باستطاعة القارئ قراءة القصة كاملة مع تمثيل لها دونما فهم واستيعاب لما قراوه.

إن منهجية تحليل الأخطاء *Misuse Analysis* أداة تسمح للناس الراغبين في معرفة أعمق تتصل بالقراءة وملاحظة هذه الظواهر تحدث عند الاستماع الى الطلبة يقرأون نصوباً دونما مقاطعة يمكن من النظر الى عجلة القراءة خلال نافذة ويمكنه أن يقوم بوصف مدى سيطرة القارئ والتفسير والتفويض ما يحدث في أثناء قراءة القارئ . تحليل الأخطاء لا يمكن فقط من تحديد السيطرة على القراءة والكفاءة فيها هذا التحليل يمكن المعلم والباحث من المعرفة المذهلة بعملية القراءة نفسها.

يمثل هذا التحليل للقراءة التصور الضوئي لجسم الانسان. انه يتضمن عدداً من الاجراءات البسيطة لملاحظة ما يفعله القارئ عند القراءة من أجل فهم عملية القراءة تماماً كما يسعى الطبيب لمعرفة ما تقوم به الأعضاء الداخلية في جسم الانسان بواسطة الأشعة . تحليل الأخطاء يعمل على تفويض مشكلات القراءة في نفس الوقت الذي تزود فيه برؤية ما يحضره القارئ من معرفة الى النص المقروء وما يستخدمه من استراتيجيات لحل المشكلات التي قد تصادفه أثناء القراءة. لغة التحليل يظهر كيف أن القراء يستخدمون مختلف الأنظمة اللغوية والاستراتيجيات من أجل بناء المعنى والوصول اليه.

الغرض من تحليل الأخطاء:

الاستخدام الأهم لتحليل الأخطاء هو مساعدة المعلم أو الباحث الحصول على رؤية داخل عملية القراءة ، ويختلف هذا عن أشكال التشخيص والتفويض وأدواته سواء أكانت كمية أم نوعية.

عند النظر الى الأدوات التي تنتهي فقط الى تحليل كمي فان جميع أنواع الخطأ ينظر اليها على انها متساوية في الأهمية ، الانحراف عن النص بعد عشوائياً وضمير مقبول وأن القارئ متوقع منه أن يهاجم المادة المكتوبة بطريقة ما . ذلك ن مثل هذا التحليل يختبر السلوك الظاهر والاستراتيجيات مثل التصويب الذاتي ملاحظاً والتراجع الى الوراء الضرورية والملاحظة لدى القراء الجاهدين الأقوياء مثل هذه الاستراتيجيات ينظر اليها على انها مشكلات قرائية.



في المقابل فإن التحليل النوعي يفهم لماذا تحدث الأخطاء ويفترض بأنها مشتقة من اللغة والفكر اللذين يحضرهما القارئ إلى النص المقروء في محاولة بناء المعنى من المقروء مثل هذا التحليل يسمح للمعلم والباحث بتفسير الأخطاء وفهمها وما يتعلق بعملية القراءة.

الفرض الثاني لتحليل الأخطاء هو تحليل القراءة الجهرية لدى القارئ الفرد. مثل هذا التحليل يزودنا إلى درجة متقدمة بمعلومات عديدة تتصل بقدرة الطالب في القراءة ، مما يسمح للمعلمين في الصفوف العادية أو البرامج الخاصة لتخطيط برامج قرائية واستراتيجيات تدريسية تنطلق من نقاط القوة أكبر من نقاط الضعف وفي نفس الوقت فإن هذا التحليل يسمح للباحثين للبحث في المعرفة اللغوية والاستراتيجية التي يستخدمها القراء من مختلف المجموعات .

فرض ثالث لتحليل الأخطاء يتمثل في مساعدة المعلم أو الباحث على تقويم إضافة القرائية . هذا التحليل يمكن الوصول إلى أساس لتعزيز ما إذا كانت مادة قرائية ما ينبغي استخدامها في برنامج قرائي معين أو كانت علاقة لمجموعة من الطلبة . يمكن فحص التماسك ودرجة التعقيد في تركيبها ومدى كثافتها من حيث اشتغالها على المفاهيم .

### نظام تصنيف الأخطاء في القراءة الجهرية RMI

عند تحليل الأخطاء هناك تسعة أسئلة توجه إلى كل خطأ Miscue :

- 1- اللهجة : هل للخطأ اللهجي متضمن في miscue ؟
- 2- التنغيم : هل للتنغيم صلة و miscue ؟
- 3- الشبه في الكتابة "الرسم" هل من تشابه في الحروف بين لفظ القارئ والكلمة في النص ؟
- 4- الشبه في الأصوات : هل من تشابه في أصوات الكلمة على لفظ القارئ والكلمة في النص ؟
- 5- الوظيفة النحوية : هل تنتمي الكلمة لكما لفظها القارئ إلى نفس النوع النحوي للكلمة في النص ؟
- 6- التصحيح : هل صحح القارئ خطأ ؟
- 7- المقبولة النحوية هل الكلمة الخطأ مقبولة ، نحويًا في البيئة التي تقع فيها ؟
- 8- المقبولة الدلالية هل الكلمة الخطأ مقبولة معنويًا في البيئة التي تقع فيها ؟
- 9- تغير المعنى هل سببت ال miscue في تغير في المعنى ؟

## وهناك أسئلة حول miscue :

- 1- هل يعتمد القارئ الشبه في الصوت / الرمز في البعد عن الوصول الى المعنى؟
- 2- هل الكلمات التي صحيحها القارئ هل تلك التي يجب تصحيحها؟
- 3- هل قام القارئ بترجمة كلمات معينة أو تراكيب خاصة الى لهجته؟
- 4- هل قام القارئ بصورة نمطية يربط نفس الكلمات في بعضها ؟ هل الارتباط يعمل على تغيير المعنى؟
- 5- هل يشير القارئ من خلال الخطأ الى أنه لا يدرك مفاهيم معينة مما قدمه النص؟
- 6- هل القارئ قادر على ادراك مفاهيم معينة حتى لو أخطأ في لفظ الكلمات أو التراكيب المتصلة بالمفاهيم.
- 7- الى أي حد ينتج القارئ في الربط بين الرموز الصوتية الرمزية تلك المتعلقة بالنظامين التركيبية والدلالية عندما يقرأ؟

وهناك قواعد وتعليمات تتعلق بطريقة التصنيف وكذلك تقويم فهم القارئ للنص يتضمنها الدليل المسمى Reading Miscue Juvencty RMI

## نظام إرشادات أخطاء القراءة

نوع الخطأ	كيفية الإشارة إليه	مثال
1- الحذف omission كلمة أو كلمات ، أو حذف علامة الترقيم المناسبة	ضع دائرة حول الكلمة أو الكلمات المحذوفة أو علامة الترقيم	الكلب الأسود قفز عالياً
2- الاستبدال substitution أبدلت كلمة بسواها	ضع خطأ على الكلمة المبدل منها وأكتب البديل فوقها	الكلب الضخم هرب
3- إضافة Insertion أضيفت لة الى القطعة	استخدم علامة ( 8 ) للإشارة الى موضع الاضافة	... رأسك بالكرة الكبيرة
4- الكلمات التي يزود بها القارئ طريقة نطقها	ضع حرف أ فوق الكلمة التي لفظت للقارئ	الكلب الكبير أ
5- تغيير موضع الكلمة Transposition بتغييرها عن موضعها	استخدم خطأ متحياً فوق ونحت الكلمات المقدمة والمؤخرة	الكلب الأسود الضخم

نوع الخطأ	كيفية الإشارة إليه	مثال
6- التكرار repetition التركيب أو الكلمات المكررة	ضع الحرف (ص) بين خطين أفقيين في كلا الاتجاهين	في الهواء رأسك بالكرة
7- الخطأ في التلفظ Mispronunciation	اكتب بنظام الصوتي افجائي فوق الكلمة	الكلب الكبير Large
8- التصويب الذاتي Self correction	ضع إشارة ( ) على الكلمة التي صوت	الثعلب الأسود الضخم

### مشكلات في الكتابة العربية

هناك مشكلات في الكتابة العربية تؤدي إلى بعض الصعوبات في الرسم الإملائي لجموعة من الكلمات العربية. وفيما يلي نستعرض بعض هذه المشكلات:

#### أولاً: اختلاف النظام الصوتي عن النظام الكتابي:

هناك حروف ينطق بها ويتضمنها النظام الصوتي لكنها لا تكتب طبقاً لقواعد معينة وفيما يلي تلك الحروف مع قواعد حذفها:

##### 1- حذف الألف:

تُحذف الألف من كلمة أين وأينته بشرط أن يكون ثانيهما أيأ، وأن تقع كلا منهما منفردة بين علمين، أما إذا فصل بين العلمين فاصل ثابت الألف وكذلك الحال إذا وقعت بين علم واسم آخر غير علم، وتثبت أيضاً إذا جاءت في أول السطر وكان في نهاية السطر الذي سبقها علم، إضافة إلى أنها تُحذف إذا وقعت بعد ياء النداء.

##### 2- حذف الف 'ها' الاستفهامية:

تُحذف ألف ما الاستفهامية إذا كانت مسبوقة بحرف من حروف الجر الآتية:  
عن: فنقول 'عم' حيث تحذف الألف وتقلب نون حرف الجر ميماً مع إدغامها في ميم ما وبذلك تصبح ميماً مشددة نحو 'عم يتساءلون'. سورة النبا آية 1.  
من: فنقول 'مم' حيث تُحذف الألف وتقلب نون حرف الجر من ميماً مع إدغامها في ميم ما فأصبحت ميماً مشددة، نحو 'مم تشكوا'.

في: فنقول 'فيم' حيث حذفت الألف.

اللام. فنقول: 'لم' كذلك هناك حذفت الألف.

الياء: فنقول 'تم' فتم حذف الألف.

إلى: يرسم الحد فيها الفأ بدلاً من الياء، فتكتب بعد حذف ألف ما الاستفهامية 'إلام'.

على: يحدث لها نفس ما حدث مع 'للى' فتكتب 'علام'.

حتى: يرسم الحد فيها الفأ بدلاً من الياء، فتكتب بعد حذف ألف ما 'حتام'.

3- تحذف الألف من كلمات أشهرها:

لفظ الجلالة (الله)، الرحمن، إله، إسحق، السموات، أولئك، لكن.

حذف الألف في 'بسم' من 'بسم الله الرحمن الرحيم' وهذا خاص بالبسملة فقط دون غيرها، أيضاً تحذف في كلمة 'بس' وكذلك 'طه'.

4- حذف الف 'ها' التنبيهية من بعض أسماء الإشارة والضمائر.

مثل هذا، هذه، هؤلاء.

الضمائر التي تبدأ بالهمزة حيث استخدام (ها) التنبيه معها، تحذف ألف (ها). نحو: هأنا، هانتنا، هأنتم، هأنن.

5- حذف الألف من حرف النداء 'يا'.

تحذف الألف من حرف النداء 'يا' إذا كان المنادي: 'أي - أية - أهل'. مثل يا أيها، يا أيها.

6- حذف الألف من اسم الإشارة 'ذا'.

من التراكيب الشائعة في اللغة العربية ذلك وهي عبارة عن اسم الإشارة ذا واللام الدالة على البعد، وحرف الخطاب الكاف، وقد حذفت ألف اسم الإشارة ذا لوجود اللام الدالة على البعد. فنقول: ذلكما، ذلكم.

7- حذف الف 'ال'.

الاسم المعروف 'أل' إذا دخلت عليه لام الجر المكسورة أو المفتوحة تحذف الألف 'أل' نحو: للعلم فضل كبير.

8- حذف 'ال'.

هناك كلمات تبدأ بحرف اللام مثل 'لحم - لين - ليث - لحن...' ولكن إذا أدخلنا السلام على تلك الكلمات تحذف 'أل' فنقول مثلاً: للين فوائد جمة، لليث أنياب قاطعة، وذلك سواء أكانت اللام للجر أو الابتداء.

ومن هنا نستطيع أن نتوصل إلى قاعدة تقول: إن الـ "هـ" تحذف إذا وقعت بعد لام وكان بعدها لام ألجس أو الابتداء وتطبق نفس القاعدة على الاسم الموصول المثنى: اللذان، اللتان.

### 9- حذف الواو:

هناك بعض الكلمات التي تحذف فيها الواو مثل: داود - طائوس. وقد علل ذلك بالتخفيف وشهرة استعمالها في الكتابة مخدوة الواو. (علي علام، الكتابة العربية الصحيحة، دار المعارف).

### ثانياً: تاء التانيث المربوطة والمفتوحة:

#### التاء المربوطة:

هي تاء متحركة تنطق هاء ساكنة حين الوقوف عليها، ويجب وضع نقطتين على آخر الكلمة التي تنتهي بتلك التاء لتمييزها عن الهاء وتؤدي التاء المربوطة عدة وظائف دلالية (معنوية) في اللغة منها:

- 1- الدلالة على أن الكلمة مؤنثة في أصل وضعها اللغوي مثل فاطمة، رقية.
- 2- للدلالة على المبالغة كما في: نسبة لكثير العلم بالأنساب.
- 3- أن تكون فرقاً بين المذكر والمؤنث في الجنس نحو: امرئ، وامرأة.
- 4- أن تأتي للفرق بين الفرد والجمع نحو: شجرة، شجر.
- 5- أن تأتي لتأكيد التانيث نحو: ناقة ومذكرها جمل وقد دخلت تاء التانيث على العلم على سبيل التأكيد، لأن التانيث حصل قبل دخول التاء.
- وتدخل تلك التاء على بعض صيغ جمل التكسير، نحو قضاة، سعاة.
- 6- (علي أحمد علام، الكتابة العربية الصحيحة، نشر دار المعارف، سنة 1998).

#### التاء المفتوحة:

- وهي تاء متحركة أو ساكنة تنطق حين الوقف أو الوصل تاء، وتأتي في الأحوال الآتية:
- تلحق بالأسماء المفردة نحو: اخت، بنت.
  - تلحق بجمع المؤنث السالم وملحقاته نحو: أخوات، فتيات.
  - وتكون مع الكلمات السابقة مضبوطة بالشكل حسب موقعها في الجملة.

- وتدخل التاء المفتوحة على الفعل الماضي إذا كان الفاعل أو نائب الفاعل مؤنثاً وهنا تكون ساكنة، وتسمى تاء التأنيث الساكنة نحو: تفوقت سعاد، وتحركت بالكسرة إذا جاء بعدها ساكن، نحو: تفوقت المجدة.
- إضافة إلى ذلك نستطيع أن نقول أنه إذا كان لدينا كلمة بها هاء مربوطة فلا نضع عليها نقطتين، نحو محمد سلوكه قويم لا نضع نقطتين على الهاء في سلوكه لأنها ضمير يعود على محمد وليست تاء مربوطة.

### ثالثاً: ما خرج عن الأصل في الإعراب:

المعرب بالحروف بدلاً من الإعراب الأصلية:

- 1- المثنى: وهو اسم دل على اثنين بزيادة ألف وتون على مفردة مثل الزيدان - الفاضبان وحكم المثنى أنه يدفع بالألف نيابة عن الضمة مثل: حضر الزيدان الحفل (فاعل). ويتنصب بالياء نيابة عن الفتحة. مثل: قابلت الزيدان في الحفل (مفعول به). ويجر بالياء نيابة عن الكسرة مثل: سلمت على الزيدان في الحفل (مجرور بعلى).

الملحق بالمثنى:

- أ- يلتحق بالمثنى ألفاظ تعرب إعرابه أي ترفع بالألف وتنصب وتجر بالياء وهي: كلا وكلتا، وذلك في حالة إضافتها إلى الضمير مثل: حضر الرجلان كلاهما (في حالة الرفع). رأيت الرجلين كليهما (في حالة النصب). سلمت على الرجلين كليهما (في حالة الجر).
- إما إذا أضيفتا إلى اسم ظاهر أعربتا إعراب المفرد المقصور، فنقصد علامات الإعراب الأصلية على الألف.

ب- ومنها أثنان واثنان واثنتان

كقوله تعالى: ﴿فانفجرت منه اثنتا عشرة عينا﴾. إذ أرسلنا إليهم اثنين).

- ج- ويوجد في اللغة ألفاظ تدل على اثنين وترد بصيغة المثنى، لكن الاثنين غير متماثلين، وتسمى هذه الألفاظ بالألفاظ المتغليب، وتعرب إعراب المثنى ومثلها قولهم: القمران تنبئة للشمس والقمر.

## 2- جمع المذكر السالم:

هو الصيغة التي تدل على الجمع بزيادة واو ونون أو ياء ونون على المفرد ويجمع كل اسم مفرد مذكر عاقل علماً كان. مثل: زيد، محمد أو صفة مثل محسن، قائم. ويشترط في الصفة ألا تكون من باب أفعل فعلاء كأحد وأصغر، ولا من باب فعلان فعلى، كغضبان وظلمآن، ولا فيما يستوي فيه المؤنث والمذكر والمؤنث كقتيل وجريح. فيرفع بالواو وينصب ويجر بالياء.

## الملحق بجمع المذكر السالم:

في اللغة ألفاظ تعامل في الإعراب معاملة جمع المذكر السالم وهذه الألفاظ هي: أولو- عالمون- أرضون- سنون- عليون- ألقاظ العقود.

أولو: ومعناه أصحاب وليست له مفرد من هذه الصيغة.

أرضون: جمع أرض، وأرض مؤنثة، والأصل في جمع المذكر أن يكون مفردة مذكر عاقل، ولذلك هي ملحقة بجمع المذكر.

سنون: جمع سنة، وهي مؤنث غير عاقل، ويجوز في هذا اللفظ وما يشبهه أن يجمع بالواو والنون على أنه جمع مذكر سالم، ويجوز فيه أن يجمع بالألف والتاء.

عليون: علم على مكان في الجنة وهو غير العاقل فنقول "عليين، عليون".

الفاظ العقود: ليس لها مفرد من لفظها، فنقول: حضر عشرون طالباً.

## 3 الأسماء الخمسة:

وهي: أب، أخ، حم، فو، ذو، تعرب هذه الأسماء بالحروف بدلاً من الحركات. فترفع بالواو وتنصب بالألف، وتجر بالياء، ويشترط لإعراب هذه الأسماء بالحروف بدلاً من الحركات عدة شروط هي:

أ. أن تكون مضافة لغير ياء المتكلم، لأنها إذا لم تضاف أعربت بالحركات الأصلية، وإذا أضيفت إلى ياء المتكلم أعربت بالحركات المقصورة.

ب. ألا تكون مصغرة، لأنها إذا صغرت أعربت بالحركات الأصلية.

ج. أن تكون مفردة، غير مثالة ولا مجموعة.

د. فو يشترط أن تكون بمعنى صاحب.

هـ. فم يشترط أن ترد بغير ميم، فيقال مثلاً، (هذا فوه، فتح فاه).

## 4- الإفعال الخمسة:

هي كل فعل مضارع اتصل به ألف الاثنين، أو واو الجماعة أو ياء المخاطبة وحكمها أنها ترفع بثبوت النون بدلاً من القسمة، وتنصب بحذف النون بدلاً من الفتحة وتجرم بحذف النون بدلاً من السكون.

## 5- الفعل المضارع المعتل الآخر:

الأفعال: يقرؤ، يدعوا، يرضى، يخشى، يسمى، يجدي، يرمي، يعصي.  
هذه الأفعال وما كان مثلها إذا وقع مجزوماً حذف حرف العلة. أما في حالة الرفع فإنها ترفع بضممة مقدرة، وفي حالة النصب تقدر الفتحة على ما آخره ألفاً وتظهر على ما آخره واو أو ياء.

## رابعاً: الأعداد وتميزها

1- الأعداد 1، 2: لا يفصل فيها بين العدد والمعدود، حيث تكفي بدلالة المفردة على الواحد، والثني على الاثنين، فنقول: اشترت كتاباً وكراشين.  
2- الأعداد من 3-10: يقع تمييز هذه الأعداد مضافاً إليه مجروراً. وهو بصيغة الجمع وهذه الأعداد على عكس المعدود (التمييز) تذكيراً وتأنثاً.

3- الأعداد من 11-19: هذه الأعداد تبنى على فتح الجزأين وتلتزم هذا البناء في حالات الرفع والنصب والجزم ما عدا العدد (12) فيعرب الجزء الأول منه إعراب المثنى ويبني الجزء الثاني على الفتح وتميز هذه الأعداد مفرد منصوب.

- العددين (11، 12) يوافق الجزآن المعدود (التمييز) تذكيراً وتأنثاً.

- الأعداد (13، 19) الجزء الأول يخالف المعدود - والجزء الثاني يوافقه.

4- الأعداد من 20: 90 ألفاظ العقود (عشرون - ثلاثون - ..... إلى تسعون) تعرب إعراب جمع المذكر السالم. فترفع بالواو. وتنصب وتجرم بالياء.

## بالنسبة للتذكير والتأنث:

ألفاظ العقود لا تتغير فالواحد والاثنين يوافقان المعدود (التمييز) تذكيراً وتأنثاً، ومن 3-9 يخالف المعدود تذكيراً وتأنثاً.



## 5- المائة ومضاعفاتها والألف:

يظهر الإعراب بالضممة والفتحة على لفظ المائة والألف ويعرب لفظ (المائتان والألفان) أعراب المثني. ومن 300 - 900 يقع لفظ المائة مضافاً إليه ويضاف إليه ثلاث. أربع... إلى تسع. وكذلك الشأن في مضاعفات الألف، ولكن يقال: ثلاث آلاف - أربع آلاف... إلى عشرة آلاف. تمييز المائة والألف ومضاعفاتها مفرد مجرور يعرب مضافاً إليه مثال: حضر مائة طالب ومائة طالبة. أما بالنسبة للأعداد المركبة الأصح أن نصاغ ابتداءً من العدد الصغير فما بعده، مثال: 753 شجرة ثلاث وخمسون وسبعمائة شجرة. علي أحمد علام، الكتابة العربية، الصحيحة).



## الوحدة الخامسة

---

المهارات الكتابية الاستراتيجية والأنواع

بعد دراسة هذه الوحدة يتوقع تحقيق المخرجات التالية:

- 1- يستخدموا أسلوب القصة في تنمية الثروة اللغوية للأطفال وإكسابهم مفردات جديدة.
- 2- يوظفوا مدخل الأناشيد في تقويم السنة التلاميذ وتشجيعهم على التحدث من الحجل.
- 3- يستخدموا مدخل الألعاب في تنمية المهارات اللغوية اللازمة لتعامل التلاميذ في مواقف الحياة المختلفة وتنمية بعض قيم التعاون والاتصال.
- 4- ينفذوا التدريب اللغوي بطريقة تعمل على إكسابهم النطق السليم، وتقي كتاباتهم الأخطاء.
- 5- يوظفوا مدخل التربية اللغوية في مجال التخصص.

## الوحدة الخامسة

### المهارات الكتابية الاستراتيجية والأنواع

مع التطور التاريخي لحياة الإنسان وتداخل المجتمعات مع بعضها البعض وتربطها، وجد الإنسان نفسه غير قادر على التفاهم مع غيره من المجتمعات الأخرى، ولذلك بذل قصارى جهده في إيجاد الوسيلة التي يستطيع عن طريقها التواصل والتفاهم مع تلك المجتمعات، ولذلك هداه تفكيره إلى اختراع الكتابة التي من خلالها يستطيع أيضاً حفظ نتاجه الفكري وراثته الثقافي والعلمي من الضياع والاندثار.

وقد مرت الكتابة بعدة مراحل زمنية قبل أن تبلغ القبول والسهولة في الاستخدام، فقد بدأت على شكل صور تدل على معاني ومندلولات ملموسة في الحياة اليومية، وقد تم العثور على بعض النقوش والصور عمرها 35000 سنة في كهوف (لاسكو) في فرنسا، و(التيمرا) في إسبانيا. ولأن لغة هؤلاء القوم كانت بدائية، فلم تكن هناك حاجة لتطوير كتابة خاصة بهم، كما تم العثور على الكثير من النقوش والصور والرموز الدالة على معاني معينة في منطقة الهلال الخصيب وبالتحديد مع الحضارة السومرية وذلك قبل 5500 سنة. وقد دلت هذه النقوش والرموز على تطور الكتابة عندهم حيث عرفت كتابتهم بالسمايرية أو الأسفينية.

وقد كانت الكتابة في بداية عهدها عبارة عن صور توحى تماماً بما رسم فيها. وفي مرحلة أكثر تقدماً تطورت إلى صور رمزية بمعنى معين، وتم العثور على حوالي 2000 صورة رمزية، وما لا شك فيه أن هذه الرموز كانت صعبة الفهم لعامة الناس، فاصروا إلى استعمال رموز توحى بأصوات معينة، وهذه الرموز الصوتية كانت خطوة أساسية إلى الأمام في تطوير الكتابة.

وفي مرحلة متقدمة من التاريخ البشري جاء الفينيقيين وهم سكان السواحل الشرقية لحوض البحر المتوسط وذلك حوالي 1100 ق.م وابتكروا الكتابة الفينيقية مستعنيين بذلك بالكتابة السومرية والمصرية القديمة وطوروها، وبذلك ابتكروا الأبجدية الفينيقية التي هي عبارة عن حروف وكل حرف يمثل صوتاً معيناً، وصارت حروفهم أو رموزهم واضحة سهلة الكتابة، وهذه الحروف كانت أسماً للكتابة في الشرق كما في الغرب.

وجاء بعد ذلك الإغريق وطوروا أبجديتهم التي نقلوها عن الفينيقيين وذلك حوالي 403 ق.م حيث صار لديهم أبجدية خاصة بهم والتي أصبحت أساساً للأبجدية في الغرب. ثم جاء الرومان فأخذوا الأبجدية الأفريقية، فأبقوا على بعض الأحرف كما هي (حوالي 12 حرفاً) وعدلوا سبعة أحرف كان قد بطل استعمالها. وقد سادت الأبجدية الرومانية واللغة اللاتينية بلاد أوروبا بعد سيطرة الإمبراطورية الرومانية على بلاد الغرب. وهذه الأبجدية ما زالت تستعمل حتى يومنا هذا بعد إجراء بعض تعديلات عليها. (الكك وعلي، 1977)

أما الكتابة والأبجدية العربية فقد جاءت متأخرة عن باقي الأبجديات لعدم اهتمام العرب بالكتابة في عصر الجاهلية وذلك لأن معظم القبائل العربية كانت من البدو. لكن بعد نزول القرآن الكريم ودخول الإسلام الجزيرة العربية، أخذت اللغة العربية مكانها بين القبائل بالأخص عندما قرر الخلفاء الراشدون تدوين القرآن وكان ذلك في عهد عثمان بن عفان رضي الله عنه. ومع انتشار الإسلام انتشرت الكتابة العربية انتشاراً واسعاً، كما استعملت الكتابة العربية في لغات عدة منها الفارسية والأفغانية والتركية.

والأبجدية العربية في الأصل مشتقة عن الكتابة السامية المشتقة بدورها عن الأبجدية الفينيقية التي تألفت من 22 حرفاً هجائياً ووصلت إلى العرب عن طريق الأنباط الذين سكنوا شمال الجزيرة العربية، وقد تأثر الأنباط بحضارة الآراميين وكتابتهم.

وبذلك يمكن القول بأن الكتابة قبل وصولها إلى ما هي عليه الآن قد مرت بأدوار أربعة: الدور الأول: الصوري الذاتي، وتدلل الصور فيه على المعاني الذاتية وهو قاصر، لا يمكن التعبير به إلا عن أبسط الحوادث.

الدور الثاني: الصوري الرمزي، وفيه فضلاً عن الصور الذاتية، صور رمزية تدل على المعاني المعنوية التي لا صورة لها في الخارج وفي هذا الدور يمكن التعبير عن أكثر ما يمر بذهن الإنسان من المعاني على اختلاف أنواعها، ولكن يقتضي لذلك مشات بل ألوف من الصور وفيه من المشقة ما فيه.

الدور الثالث: الدور المقطعي، وتدلل فيه الصورة على أول مقطع من اسمها، وهو خطوة كبرى في اختراع الكتابة، فبين أن اللغة في الدور السابق لا يتم التعبير عنها إلا بالوف من الصور، يكفها في هذا الدور بضع مئات فقط.

الدور الرابع: الهجائي، وفيه تصبح تلك المقاطع حروفاً، وهو آخر خطوة بلغت إليها الكتابة حتى الآن، فإذك يوضع عشرات من هذه الحروف تعبر عن كل ألفاظ اللغة مهما تعددت وتنوعت. (الكك وعلي، 1977، 45)

### أول من وضع الكتابة

أول من وضع الخط العربي والسراني وسائر الكتب آدم صلى الله عليه وسلم قبل موته بثلاثمائة سنة. وروي عن أبي ذر عن النبي ﷺ أن إدريس أول من خط بالقلم بعد آدم صلى الله عليه وسلم. وعن ابن عباس أن أول من وضع الكتابة العربية إسماعيل بن إبراهيم عليهما السلام، وكان أول من نطق بها، فوضعت على لفظه ومنطقه.

وعن عمر بن شبة بأسانيد: أن أول من وضع الخط العربي: أجدو وهوز وحطبي و كلمن و سعفص و قرشت، هم قوم من الجيلة الأخيرة، وكانوا نزولاً عند عدنان بن أدد، وهم من طسم وجديس. وحكي أنهم وضعوا الكتب على أسمائهم، فلما وجدوا حروفاً في الألفاظ ليست في أسمائهم الحقوها بها وسموها الروادف، وهي: الاء والحاء والذال والضاد والطاء والغين، على حسب من يلحق في حروف الجمل. وعنه أن أول من وضع الخط نفيس ونصر ويثما، بنو إسماعيل بن إبراهيم، ووضعوه متصل الحروف بعضها ببعض، حتى فرقته ثبث ومثنيح وقيلو. (الأندلسي، 1953، 9).

### مفهوم الكتابة

أولاً: الكتابة لغة، وتتضمن عدة معانٍ، ومنها:

- 1- "تصوير اللفظ بحروف الهجاء، يقال: كتب يكتب كتابة الكتاب: صور فيه اللفظ بحروف الهجاء. وكتب الشيء، وكتبه كتاباً وكتابةً: خطه". وفلان مكتب ومكتب: يكتب الناس، يعلمهم الكتابة، ينسخهم أو يخلي عليهم.
- 2- الجمع والشد والتنظيم، تقول: كتبت الناقة كتباً، إذا صررتها. كتب الكتبية: جمعها، وكتب الجيش: جعله كتائب. وكتب الرجل: جمع عليه ثيابه.
- 3- "الاتفاق على الحرية، الكتابة أن يكتب الرجل عبده على حال يؤديه إليه مفرقاً، فلما أده صار حراً. وسميت كتابة لأنه يكتب على نفسه لولاء ثمة ويكتب له مولاه العتق.
- 4- القضاء والإلزام والإيجاب، ومنه قولهم: كتب عليه كذا: قضى عليه. وكتب الله الأجل والرزق، وكتب على عباده الطاعة وعلى نفسه الرحمة. وهذا كتاب الله: قيده (الكك وعلي، 1977، 35).

ثانياً: "الكتابة اصطلاحاً:

وقد عرفها صاحب مواد البيان: بأنها صناعة روحانية، تظهر بألة جثمانية، دالة على المراد بتوسط نظمها .

فالروحانية: هي الألفاظ التي يتخيلها الكاتب في أوهامه، ويصور من ضم بعضها إلى بعض صورة باطنة قائمة في نفسه. والجثمانية: هي الخط الذي يخطه القلم، وتُعتقد به تلك الصورة، وتُصير صورة محسوسة ظاهرة بعد أن كانت صورة باطنة معقولة. والألة هي القلم . " (الكك وعلي، 1977، 61).

ونورد فيما يلي بعض التعريفات للكتابة حسب نوعها:

"للإنسان أنشطة متعددة ومواهب مغروسة في نفسه، وتختلف الطرق التي يقوم بها الناس في إبراز مواهبهم وإظهار أنشطتهم، من الرياضي إلى الرسام أو انحنات إلى الخطيب أو الكاتب. فالكتابة على هذا الاعتبار جزء من النشاط الإنساني، لا يمكن للحياة أن تأخذ صورتها الصحيحة إلا بها، وهي تزيد من كونها نشاطاً خارجياً يظهر على الورق بأنها حركة تدور داخل النفس، تتسوج مع الوجدان وتحمكها العاطفة ويقف معها العقل منتظماً وموجهاً." (أبو زائدة، 1992، 13).

الكتابة الإبداعية: عمل تتدخل فيه الإرادة واللاإرادة، ويعمل فيها لا وعي الإنسان لأنها تجمع أشياء مختلفة، لا فرق أن يبدع خاطرة أو مقالة أو قصة أو قصيدة ذلك لأننا ونحن نؤلف شعراً ونثرًا لا نفكر في أحد العنصرين معاً وبطريقة تكاد أن تكون تلقائية، فالألفاظ تترتب حسب حاجة الموقف إليها والإحساس الفلي بلسد الألفاظ المناسبة للتعبير عنه وليس معنى هذا تنعدم عملية الاختيار، على النقيض إن الفن اختيار، ولكن عملية الاختيار هذه لا تتم إلا من مشارف اللاوعي، أو عندما يلتقي الوعي باللاوعي. فالجانب الإرادي متحقق ولكنه عند الفنان الكبير لا يكون إرادة خالصة، وإنما يمتزج الإسام بالإرادة، والفكر بالشعور، والعاطفة بالخيال، وفي الفن صنعة وجهد وقيود ولكن الفنان الحقيقي هو الذي يستطيع أن يبدو حراً مطلق الحرية على رغم هذه الصنعة، وهذا الجهد وتلك القيود." (أبو زائدة، 1992، 13).

مفهوم الكتابة من حيث العموم: هي كلمة على الورق، سواء ما كان منها من نتاج العقل الخاص ونقصد هنا الكتابة العلمية البحتة، أم كان أدباً خالصاً، ونقصد الكتابة الإبداعية الإنشائية النابعة من صميم النفس الإنسانية و الموزعة بين الوجدان والعاطفة والأفعال، متكيفة مع موقف الإنسان والفكرة التي تتنازع. (أبو زائدة، 1992، 14).



ويمكن تعريف الكتابة على أنها: عملية عقلية منظمة تتم من خلال عدة عمليات متسلسلة في البناء وصولاً إلى نهاية العمليات الكتابية الست (التخطيط الكتابي، الكتابة الأولى، المسودة، معرفة ردة فعل القارئ، عملية التنقيح، التقييم، الكتابة المتقدمة) ويانهاء العمليات تكون المادة الكتابية صالحة للقراءة أو النشر.

### أساليب الكتابة:

ممارسة الإنسان لفن الكتابة رحلة شاقة ولذيذة تخرجه من عالمه الصغير إلى الأجواء الواسعة. وللكتابة أساليب متعددة، أما الكتابة الإبداعية فإن طريقها الأسلوب الأدبي، وأما الكتابة العقلية المنهجية التي تقوم على أسس البحث العلمي فإن طريقها الأسلوب العلمي بخصائصه وسماته، وهناك الأسلوب الذي يجمع بين الطرفين.

### أولاً: الأسلوب الأدبي :

الأسلوب هو طريقة الكاتب التي يتبناها للكأ بها نحو الكتابة صياغة وتعبيراً، والكاتب الناجح على هذا الأساس هو من يبني له طريقاً في الكتابة تعرف فيه شخصيته الفنية، وتنتج فيه ملامح أسلوبه. والكتابة الأدبية لا تنفصل عن قيم الحياة التي يعيشها الإنسان ويسعى إلى تحقيقها. وعند اختياره لأسلوب الكتابة الذي يلائم ترحيباً خاصاً في نفسه يعتبر انسجاماً من نوع خاص مع الحياة التي يعيشها أو يتصورها، لأن الكتابة تعبر عن هذا الواقع أو ذاك الخيال، وهو بذلك يمتلك أسلوبه في التعبير الأدبي الذي يثبت فيه أنه جدير به وحقيق بأن يصبح بين الكتاب من أصحاب الأساليب المعروفة لهم. (أبو زائدة، 1992).

من الخصائص التي يمتاز بها الأسلوب الأدبي:

- رحلة الكلمة من المعنى الأول إلى المعنى الثاني : في الكتابة الأدبية لا تظل الكلمة مقيدة داخل حدودها الأصلية لأنها ترمي إلى أكثر من الدلالة المدة لها أصلاً، فهي بحث عن الجديد والتطور. والكلمة عند دخولها سياق العمل الأدبي لا تقتصد لذاتها، وإنما لدلالاتها التي تقدم معرفة جديدة ذلك لأن معناها يصبح أرحب وأشمل منها في أي استعمال آخر. (أبو زائدة، 1992، 22).

- العاطفة في الأسلوب الأدبي: لا يكاد أي إنسان يخلو من العواطف وإن تفاوتت نسبتها من فرد لآخر، وهي العالم الداخلي المتحرك داخل القلب الإنساني والأديب إنسان مثلاً في عواطفه وأحاسيسه ولكنه يزيد عنا في تثيله لعواطفه وتكثيفه لها وسكبها في عمله

الإبداعي. فالعاطفة تمثل جزءاً هاماً من روح الأسلوب الأدبي والذي سيكون بين أيدي الناس يتعاملون معه.

وتختلف نسبة التأثير العاطفي من كاتب إلى آخر، حيث تبدو عند بعض الكتابات حادة شديدة التأثير وتبدو عند الآخرين هادئة يسير تأثيرها رويداً. والعمل الأدبي الناجح هو الذي يضع المتلقي في أسنى الحالات الذهنية التي تنسق أوجه نشاط البشر على أوسع نطاق، ولا تضمن بقدر المستطاع أدنى درجة من الصراع أو الحرمان الناجم عن كبت أحد دواعي التزوع. والعمل الذي يستجيب لعواطفنا يجد من ثم استجابة منا نحن، لذا، كانت العاطفة على هذا الأساس من أبرز مقومات الأسلوب الأدبي. (أبو زائدة، 1992: 23).

- الخيال في الأسلوب الأدبي: والخيال هو ما ينتج عن العاطفة التي تدفع الأديب إلى التحليق خارج الدائرة الصغيرة التي تحصر تفكيره. ولكي يصل الكاتب إلى الخيال المبدع، لا بد له من التمتع برهافة في الحس، وشفافية في الشعور. ويجب ألا يطغى الخيال على الفكرة وإلا تحولت الكتابة إلى وهم أو ما يشبه الوهم. (أبو زائدة، 1992).

- البنية التعبيرية في الأسلوب الأدبي: الحياة بناء نفسي ومعنوي وبشري يختلف ويتباين، كما يتفق ويتشابه. والبناء التعبيري جمل وعبارات منها القصيرة ومنها الطويلة فيها من التكرار ما يؤكد الفكرة أو يشتت المعنى، فليس كل تكرار محمود كما أنه ليس كل تكرار محقوت. وإذا كان لمهارة الكاتب ودقته في استخدام أدوات البناء التعبيري أثرها على تجهيد الأسلوب كذلك فإن لثقافته واتساع أفقه الفكري واللغوي الأثر في إضفاء مزيد من المثانة والقوة مع السلاسة والجمال على الأسلوب الأدبي.

- الفكرة: الفكرة هي المحتوى الذي يحمله البناء في النص الأدبي، والإنسان العادي يؤدي فكرته ويعبر عن نفسه بعبارة بسيطة ولغته المتناولة. أما الأديب فهو يجمع مع تجربته تجارب الآخرين، ترهقه بواعث الكتابة، وفوق آلامه وأحزانه يمثل أحزان وآلام الناس فالعمل الأدبي لا يبدو سهلاً ميسراً، إنه وليد عناء طالما أرق الأديب وحرك فيه كثير من المشاعر. فالأديب لا يعبر عن نفسه فقط وإنما يعبر في كثير من الأحيان عما في نفوس الناس. والعمل. (أبو زائدة، 1992)

### ثانياً: الأسلوب العلمي،

الكتابة العلمية ليست عملاً إبداعياً بالمعنى الذي نقصده، فالفكرة العلمية فيها إبداع ولكن الكتابة العلمية تسلك أساليب التعبير التي تخالف الأساليب الأدبية.

اللفظة في الأسلوب العلمي تحمل دلالتها المباشرة، والدقة في التعبير من خصائص الأسلوب العلمي. والعبارة تبنى بناءً عادياً في هذا الأسلوب حتى يظل المعنى المطلوب محصوراً في حدود الكلمة والعبارة وأي خروج إلى دائرة الخيال أو التصوير الفني يعني على الحقيقة العلمية. (أبو زائدة، 1992).

أما الفكرة فتأتي واضحة ووضوحاً تاماً مبرهناتاً عليها بالتحليل العقلي والمنطقي، خاصاً للتجريب في كثير من الأحيان. فالكاتب في الرياضيات أو في الطب أو في الكيمياء لا يمكن أن يتعدى الأرقام والحقائق العلمية إلى التخيل ولكن يتبع ما يريد أن يكتب فيه نقطة بنقطة وخطوة خطوة، وإذا كان تأثير الأسلوب الأدبي يتجه للوجدان والشاعر، فإن تأثير الأسلوب العلمي يجب أن يتجه إلى العقل وتغذيته بالمعرفة، فالكاتب العلمية تتحارز كلية إلى العقل. (أبو زائدة، 1992).

### ثالثاً: الأسلوب العلمي المتأدب،

بين الأسلوبين السابقين يوجد أسلوب آخر ينهج فيه الكاتب منهجاً علمياً ولكن بطريقة تؤثر في النفس من أن لآخر. فالكاتب الذي يكتب عن قضية اجتماعية مثل تربية الطفل أو الفقر، يعني بذكر الأسباب وتحليل الأحوال الاجتماعية العامة والخاصة ويتحدث عن الأفراد والأسرة وعن العلاقات القائمة بين الجماعات في المجتمع الواحد.

صحيح أن الاهتمام يتوجه بالدرجة الأولى في مجال الدراسات الإنسانية إلى الحقائق والواقع، ولكن هذا لا يمنع أن تكون لغة الكتابة فيها شيء من رقة وعضومة نابعتين من التصوير الفني، كأن يشبه الأطفال أحياناً بالزهور والرياحين، والفقر بالرياح العاتية، ولكن الأسلوب يظل محصوراً حتى لا يضيع الموضوع، أو تذوب الفكرة في التعبير الخيالي والتصويري. والنتيجة هي أن يجتمع الرأي العلمي مع الأسلوب المتأدب، وأن تظهر اللغة كوسيلة تعبير تخدم الفكر وتغذي الإحساس (أبو زائدة، 1992).

### مهارات الكتابة،

لكتابة مهارات عامة يجب توفرها لدى كل كاتب، ومهارات خاصة يحتاجها كل من أراد القيام بأداء معين، وفيما يلي تفصيل ذلك:

### أولاً: المهارات العامة:

1- القدرة على كتابة الحروف الهجائية بأشكالها المختلفة: الحروف العربية ليست خطوطاً مستقيمة كاللغات الأوروبية، ولكنها تعتمد على جمال الرسم والتفنن فيه، ولذلك كانت الكتابة تحتاج إلى دقة في رسم الحروف فبعض الحروف تبدو أشكالها متقاربة مع حروف

أخرى، وإذا لم ترسم بدقة فقد يختلط الأمر على القارئ، ومثال ذلك الفاء والغين، كما أن لنقط الحروف أهمية كبيرة فبعض الحروف تمتاز بالنقطة فقط مثل (ب، ي، ت، ث، ن) و(ح، ج، خ) ولذلك يحتاج المتعلم إلى تقليد رسم هذه الحروف مع حفظ خصائصها التي تميزها عما يشبهها.

2- القدرة على كتابة الكلمات العربية بحروفها المتصلة والمتفصلة مع تمييز أشكال الحروف: الحروف العربية لا تكتب متفصلة؛ وإنما يتصل بعضها بالآخر طبقاً لقوانين معينة؛ بعضها يوصل بسابقه ولا يوصل بلاحقه، وبعضها يوصل بسابقه ولاحقه، وبعضها يلتزم شكلاً واحداً وبعضها الآخر يتخذ أشكالاً مختلفة تبعاً لموقعه في الكلمة.

3- القدرة على الكتابة بخط واضح يميز بين الرموز الكتابية: هناك فرق بين وضوح الخط وجماله، فجمال الخط موهبة من الله يمكن صقلها، أما وضوح الخط فيمكن للجميع أن يصل إليه بشيء من الحران والتوجيه، وأفضل طريقة لذلك هو تقليد الخطوط الجميلة الواضحة، ويجب أن نصل إلى وضوح الخط ليتمكن الآخرون من قراءة ما نكتب بسهولة ويسر، فصعوبة قراءة الخط تدفع بالقارئ إلى فهمين معنى الكلمة، وقد تقرأ خطأ. (مصطفى، 1994، 166).

4- القدرة على نقل الكلمات التي نشاهدناها قديماً صحيحاً: تبدأ مهارة الكتابة بنقل الكلمات التي نشاهدناها ككتلة واحدة؛ لأن الرموز العربية تكتب متصلة، والمرء يدرك الأمور الكلية أولاً، ولذلك يناهز علماء التربية باليد بالطريقة الكلية ثم الانتقال إلى الطريقة الجزئية في تعلم الرموز الكتابية، واليد برسم الكلمة يساعد المتعلم على التحكم في حركة اليد لتقليد المكتوب وكلما ازداد التحكم في حركة اليد ازداد اقتراب المتعلم من الرسم الدقيق للمكتوب، بعدها يمكن التعرف على الحروف وأشكالها المختلفة.

5- القدرة على إتقان نوع من الأنواع المختلفة للخط العربي (رفعة، نسخ، كوفي...): للخط العربي أنواع وكل نوع له خصائص معينة تساعد على تناسق الخط وجماله، ويفضل للكاتب أن يتعلم نوعاً واحداً من الخطوط ليتقن به، وأما من أراد امتحان حرفة كتابة الخطوط فيمكنه أن يتعلم الأنواع المتعددة؛ ليتقن في رسم الخطوط.

6- القدرة على مراعاة التناسق بين الحروف طويلاً وقصيراً، وتناسق الكلمات في أوضاعها وأبعادها: لتناسق الحروف داخل الكلمة وتناسق الكلمات في النص المكتوب أثر على القارئ؛ لأنهما يحكمان شخصية الكاتب، ولذلك يلجأ كثير من الناس إلى آخرين ممن يجيدون تنسيق الحروف والكلمات بطلون منهم كتابة ما يريدون، ويمكن لأي كاتب أن

يشدرب على ذلك ويقتنع لأن لتناسق الحروف قوانين خاصة، ويمكن الاعتماد في ذلك على الذوق وملاحظة العين. فالتناسق والنظام فيما نكتب يضيء مساحة من الجمال على ما نكتب، وهو أمر يختلف عن رسم أنواع الخطوط.

7 القدرة على استخدام العلامات الشكلية للكتابة (علامات الترقيم، والفقرات، والمواش): تنصف لغة الكتابة بأنها لغة جامدة لا تستطيع نقل التنعيم والحيوية التي تصاحب لغة الكلام، كما أن المتحدث يستطيع أن يلف طبقة للمعنى الذي يعبر عنه، ولكن القارئ لا يستطيع أن يقف في المكان الذي أراده الكاتب إن لم يجد ما يرشده إلى ذلك؛ ولذلك وضعت علامات الترقيم لنموض هذا الجانب، وعلامات الترقيم خصائص وقوانين، على المرء أن يتعلمها من مظانها، وأهمية علامات الترقيم لا يجوز أن تخلو الكتابة السليمة منها.

8- القدرة على مراعاة القواعد الإملائية كاملة في الكتابة لكل لغة قوانين خاصة بكتابتها، وقوانين العربية تنوزع على الأبواب الآتية:

أ- الممزة: للهمزة في اللغة العربية قوانين تفصيلية؛ فهي إما همزة وصل أو قطع، وإذا كانت قطعاً فقد تكتب مع الألف أو الواو أو الياء أو على السطر، وذلك طبقاً لقواعد اتفق الكتاب على معظمها. وهذا مثال بين أهمية الممزة، فلو أننا كتبنا هذه الجملة في تقرير بدون همزة تعاني وزارة التربية من إعداد المعلمين فإن من يطلع على هذا التقرير لن يعرف هل تعاني الوزارة من نقص في أعداد المعلمين أم في إعدادهم، وشتان بين ما يترتب على كل منهما.

ب- القدرة على دقة كتابة الكلمات ذات الحروف التي تنطق ولا تكتب، وتلك التي تكتب ولا تنطق: اللغة العربية من اللغات التي أوردت لكل صوت في الفصحى رمزاً كتابياً خاصاً به، والتمت الكتابة فيها بمطابقة اللفظ إلا في حالات محدودة؛ وهذه الحالات محصورة في كتب الإملاء، ومن السهل العودة إليها، ولذلك يلزم الكاتب أن يحيط بهذه الحالات الموروثة حتى لا يقع في الخطأ. (مصطفى، 1994، 167)

ج- أثناء المربوطة والمفتوحة: وهذه من مواضيع الخطأ الشائع لدى الكتاب وخاصة في مرحلة المدرسة، ويرتب على الخلط بينهما اختلاف في المعنى.

د- الألف المنطوقة: تكتب الألف في آخر الكلمة ممدودة أو مقصورة وذلك تبعاً لقوانين خاصة بها، والخطأ في كتابتها لا يؤدي إلى اختلاف في المعنى غالباً ولكنه غير مقبول لأنه يخالف ما تعارف عليه الناس.

هـ- الفصل والوصل: بعض الكلمات لا تكتب إلا متصلة مع ما قبلها أو بعدها، وبعض الكلمات يمكن أن تكتب متفصلة عما سواها أو متصلة بغيرها ولكل ذلك قوانين يجب إتقانها.

9- القدرة على مراعاة القواعد النحوية واللغوية: لقواعد النحو أثر واضح ومهم في اللغة الفصحى، بعضها يظهر في التحدث فقط كضبط أواخر الكلمات بالحركات، وبعضها الآخر يظهر في التحدث والكتابة؛ وذلك عندما تكون علامات الإعراب غير الحركات، مثل جمع المذكر السالم الذي تظهر فيه الواو أو الياء تبعاً للموقع الإعرابي، والثني الذي تظهر فيه الألف أو الياء، والأفعال الخمسة التي تظهر فيها التثنية أو تحذف، والأفعال المعتلة الآخر الذي يظهر فيها حرف العلة أو يحذف، والأسماء الخمسة التي تظهر فيها الألف أو الواو أو الياء، والأسماء المنصوبة المثنى التي تزداد لبعضها ألف مع التثنية. وهذه الأمور يجب أن يتنبه إليها الكاتب، فالحظاً فيها بغير المعنى.

10- القدرة على توليد أفكار للكتابة: بعض أنماط الكتابة يأتي تالياً للاستماع أو للقراءة، وبعضها يبدأ به الكاتب من تلقاء نفسه، وهنا يحتاج الكاتب إلى تدريب متكرر يبدأ بوصف الأشياء المشاهدة البسيطة، وينتهي بكتابة المواضيع الفكرية والعلمية والأدبية الراقية، وهذه تعتمد على مهارات التفكير التي أصبحت الآن علماً يدرّب المرء على اكتسابها كباقي المهارات الأخرى.

11- القدرة على مراعاة مقتضى الحال من إيجاز أو تفصيل: تعدد المواقف والسيئات وتجدد الحيات، ولكل مقام مقال كما قال البلاغيون العرب، والبلاغة هي مناسبة الفضل لمقتضى الحال، وفي زماننا كثرت المشاغل وأصبح الوقت ذا قيمة عالية لا تسمح للكاتب بالإيجاز المخل أو الإسهاب الممل، وإنما يجب أن يكون المكتوب بالقدر الذي يفي بنقل الفكرة دون زيادة أو نقصان. (مصطفى، 1994، 170).

12- القدرة على مراعاة الأسس الخاصة باستخدام المراجع والمصادر: كثير من الكتاب يعتمدون على المراجع يأخذون منها الحقائق العلمية التي تساند وجهة نظرهم، والأمانة العلمية تقتضي أن يقوم الكاتب بتوثيق المعلومات وردها إلى أصحابها، وذلك بوضع علامات تنصيص حول النص المنقول ويذكر اسم المصدر الذي أخذ منه النص مع ذكر اسم المؤلف ورقم الصفحة إذا كان النقل حرفياً، أما إذا نقل الفكرة فقط فيذكر المصدر واسم المؤلف، كما يجب عليه أن يثبت في آخر الكتاب المصادر والمراجع التي استفاد منها لو أخذ من نصوصها.

- 13- القدرة على تدوين الملاحظات : إن المستمع الجيد أو القارئ الجيد هو الذي يبدون الملاحظات أثناء الاستماع أو القراءة، فهذه الأفكار هي التي ستساعده على استخراج الأفكار وفهمها وتقييمها. (مصطفى، 1994)
- 14- القدرة على تدوين الأفكار العامة: يعتمد الكاتب على ملاحظاته التي دونها عند الاستماع أو القراءة ليقيم لاستخراج الأفكار العامة وتدوينها على شكل نقاط، بحيث يتوفر فيها الوضوح ودقة المعنى، ثم يبدون الأفكار المساندة لكل فكرة من الأفكار الرئيسة.
- 15- القدرة على استخدام التجارب السابقة في الكتابات اللاحقة: إن التدريب المستمر يهدف إلى إكساب المتعلم مهارة ما، ويتم أثناء التدريب معرفة الأخطاء والإيجابيات، فعلى المتعلم أن يتوعد هذه التجارب ليطبقها في كتاباته المستقبلية. كما أن الكاتب نفسه له تجاربه الخاصة التي سيعمل على توظيفها والاستفادة منها في كتابته.
- 16- القدرة على الإحاطة بالموضوع من جميع الجوانب.
- 17- القدرة على عرض الأفكار بوضوح ودقة وشمول وإقناع.
- 18- القدرة على استخدام التعابير السليمة المناسبة للمقصود.
- 19- القدرة على استخدام أدوات الربط المناسبة.
- 20- القدرة على ترتيب الأفكار وتسلسلها المنطقي والنفسى.
- 21- القدرة على استخدام الألفاظ الدقيقة والمصطلحات المتخصصة. (مصطفى، 1994)

ثانياً: مهارات لأهداف خاصة:

- القدرة على كتابة رأي أو تعليق على موضوع مسموع أو مقروء.
- القدرة على إعادة ما استمع إليه أو قرأه.
- تلخيص موضوع تلخيصاً كتابياً صحيحاً ومستوفياً لجميع الأفكار.
- القدرة على الرد على الرسائل الحكومية.
- القدرة على كتابة البرقيات والتلكس.
- القدرة على كتابة التعميم أو المذكرة.
- القدرة على كتابة طلب وظيفة.
- القدرة على كتابة استبيان.

- القدرة على كتابة السيرة الذاتية.
- القدرة على كتابة رسالة حكومية.
- القدرة على كتابة محضر جلسة.
- القدرة على كتابة وترتيب القوائم.
- القدرة على كتابة الجداول والمخططات.
- القدرة على كتابة التعليمات على شكل نقاط.
- القدرة على كتابة بحث.
- القدرة على كتابة خاطرة.
- القدرة على كتابة التماس.
- القدرة على كتابة مقال.
- القدرة على كتابة تقرير (مصطفى، 1994، 164).

#### أنشطة الكتابة الوظيفية

يحتاج الموظف في عمله إلى مجموعة من المهارات الكتابية ليقوم بعمله على خير وجه، وهذه المهارات يحتاجها المدير والموظف العادي والمكثرتير. ويمكن حصر الأعمال الكتابية الوظيفية في المجالات التالية:

1- تدوين الملاحظات: هو أمر لازم لممارسة الاستماع الجيد؛ فالمرء لا يمكنه الاعتماد على ذاكرته دائماً، وخاصة في تذكر الموضوع بعد مدة طويلة قد تمتد لعدة سنوات، والمقصود في تدوين الملاحظات هو تدوين كلمة أو كلمتين تذكرنا بالفكرة التي استمعنا إليها، وذلك يساعدنا على التركيز والمتابعة لما يقوله المتحدث، علينا ألا نحاول تدوين كل ما يقوله المتحدث؛ لأن سرعة المتحدث تفوق سرعة الكتابة بعدة أضعاف، مما يتسبب في ضياع بعض الأفكار أو كتابة جمل غير مكتملة المعنى، وكذلك علينا ألا نحاول كتابة فكرة كاملة؛ لأن العقل سينشغل بالكتابة عن متابعة أفكار المتحدث، فتضيع بعض الأفكار، وتدون الملاحظات خطوة أساسية للوصول إلى استخراج الأفكار الرئيسية والفرعية فيما بعد، وهي لازمة أيضاً لمن أراد تلخيص الموضوع أو إعادة كتابته. (مصطفى، 1994، 187)

2- تدوين الأفكار الرئيسية والفرعية: بعد الانتهاء من الاستماع يجب مراجعة الملاحظات للتمييز بين الأفكار الرئيسية والفرعية، ثم صياغة الأفكار الرئيسية في جمل تامة المعنى،



ثم تنظيمها على شكل نقاط بأرقام عديدة، ثم وضع الأفكار الفرعية مبوبة تحت الأفكار الرئيسية التي تتبع لها، هكذا:

1- (فكرة رئيسية)

أ- (فكرة فرعية)

ب- (فكرة فرعية)

وتدوين الأفكار الرئيسية والفرعية تأتي مصاحبة للقراءة أيضاً؛ إذ على القارئ أن يستخدم وضع خطوط تحت الجمل المعبرة عن الأفكار الرئيسية والفرعية، ويرقمها، أو يكتب الأفكار الرئيسية والفرعية في الهامش الأيمن أو الأيسر للصفحة، ويرقمها، وعلى القارئ أن يقوم بذلك مباشرة أثناء قراءة الفقرات، أو بعد الانتهاء من الفقرة مباشرة، وقبل قراءة الفقرة التالية.

3- شرح فكرة عامة مع جزئياتها: يمكننا الاعتماد على الملاحظات والأفكار الرئيسية والفرعية التي دونناها مع الاستماع أو القراءة في شرح هذه الأفكار مرة أخرى بلغتنا الخاصة، مع المحافظة على أفكار المؤلف الأصلي، وفي هذه الحالة لا يجوز أن نغير في الأفكار لتناسب مع أفكارنا، بل يجب أن نلتزم بالأفكار كما سمعناها أو قرأناها، ولكن اللغة والمفردات ستكون مفرداتنا نحن، وعلينا أن نحرص على عرض هذه الأفكار بوضوح، وإذا كان لنا رأي أو تعليق على فكرة منها فيجب أن نشير إلى ذلك بوضع إشارة عند الفكرة، ثم شرح رأينا في الهامش السفلي للصفحة أو في آخر الموضوع.

4- كتابة الملخصات: كثيراً ما يطلب من الموظف أن يقدم تلخيصاً لتقرير قراء، أو ندوة حضرها، أو محاضرة استمع إليها، أو غير ذلك، ولا يمكن القيام بالتلخيص إلا إذا قمنا باستخراج الأفكار الرئيسية والفرعية أولاً، ثم نعتمد عليها في تقديم التلخيص، وبم ذلك يشرح موجز للأفكار الرئيسية فقط، وأما الأفكار الفرعية أو الأدلة والشواهد فلا نأتي على ذكرها في التلخيص، وكذلك لا نذكر رأينا في ثنايا التلخيص، ويمكن أن نفعل ذلك في آخر التلخيص، أو بوضع إشارة عند الفكرة ثم شرحها في الهامش السفلي للصفحة.

5- إعادة كتابة الموضوع: يمكننا الاعتماد على الملاحظات والأفكار الرئيسية والفرعية بأن نقوم بإعادة كتابة الموضوع الذي قرأناه أو استمعنا إليه كتابة شاملة لكل أفكاره الرئيسية والفرعية ولكن بلغتنا الخاصة، ويجب علينا أن نحرص على عرض أفكار المؤلف بدقة ووضوح كما عرضها هو دون تغيير أو تبديل.

6- كتابة تعليق أو رأي: من الأمور التي تلزم أحياناً في العمل هو أن نكتب رأينا وليس ما استمعنا إليه أو قرأناه، ويلزمنا أن نعتمد على حجج منطقية أو حقائق مادية تؤيد رأينا، كما علينا أن نحاول دحض الفكرة المضادة وبيان خطئها، مع الالتزام بعدم التعصب والتحامل.

7- ملء استمارات: كثيراً ما يذهب المرء إلى الدوائر الحكومية والمؤسسات العامة فيطلب منه أن يملأ استمارة تحتوي على المعلومات اللازمة لإتمام ما يريد من تلك الجهة، وأي خطأ يقع في تلك المعلومات قد يترتب عليه مجموعة من الأضرار، أقلها تأخير إنجاز تلك المعاملة، وقد يؤدي ذلك الخطأ إلى الإضرار بمقوقنا، أو المساس بمقوق الغير، ولذلك يجب التأكد من فهم المقصود من كل بند من بنود الاستمارة، وسؤال الموظف المختص عن أي أمر غير واضح، ثم ملؤها بالمعلومات المناسبة بدقة وخط واضح. (مصطفى، 1994، 188)

8- 'كتابة طلب وظيفة وسيرة ذاتية: من أهم الأمور التي تلزم المتعلم بعد تخرجه من المدرسة الثانوية أو الجامعة هو التقدم بطلب للحصول على وظيفة في جهة ما، وعادة ما تعلن الدوائر والشركات عن حاجتها من الموظفين؛ وتذكر في إعلاناتها الشروط التي يجب توفرها في المتقدم للوظيفة، ولذلك على الباحث عن عمل أن يتبع الإعلان في الصحف اليومية فإذا حصل على إعلان يتناسب مع تخصصه، عليه أن يقوم بقراءة فاحصة لكل ما جاء في الإعلان من شروط؛ ليرى مدى توفر هذه الشروط لديه، ثم عليه أن يتفحص ما تقدمه جهة العمل من راتب وامتيازات أخرى؛ ليرى مدى قبوله بمثل هذه الشروط، أو بشروط قريبة منها؛ لأن جهات العمل قد توافق على تعديل بعض الامتيازات لتجذب إليها أصحاب الكفاءات والمهارات العالية، فإذا وجد أن شروط الإعلان تنطبق عليه، وأن امتيازات الوظيفة تناسبه، عليه أن يتقدم بطلب للحصول على هذه الوظيفة.

9- شهادة لمن يهمة الأمر: تشبه شهادة لمن يهمة الأمر الرسالة التجارية إلى حد ما، ولكنها تتخذ شكلاً خاصاً بها؛ لأنها لا توجه إلى جهة معينة، ولكنها تقر بأمر ما بالنسبة لموضوع معين، وعادة ما يكون موضوعها إثباتاً لأمر ما بالنسبة لأحد موقعيها، وتكتب على الأوراق الرسمية للجهة التي تصدرها، وتعنون بعنوان 'لن يهية الأمر'، وتخلو من التحيين الافتتاحية والختامية، وتحفظ ببقية أجزاء الرسالة التجارية، ويشترط أن تختم بالخاتم الرسمي للمؤسسة، ويوقعها أناس معينون ممن يعتمد توقيعهم لدى الدوائر الرسمية الحكومية التي تصدق عادة على صحة التوقيع والخاتم، وإذا كانت الشهادات

ستستخدم لدى جهات خارج الدولة التي صدرت منها الشهادة؛ لأنه يجب اعتمادها من الوزارة المعنية، ثم من وزارة الخارجية، ثم سفارة الدولة التي ستستخدم فيها الشهادة (مصطفى، 1994).

### التعبير، ماهيته وطرق تدويته

التعبير هو الإفصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر بالطرق اللغوية وخاصة بالمحادثة أو الكتابة. وعن طريق التعبير يمكن الكشف عن شخصية المتحدث أو الكاتب وعن مواهبه وقدراته وميوله.

ويمثل التعبير نشاطاً أدبياً واجتماعياً، فهو الطريقة التي يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه وحاجاته بلغة سليمة، وتصوير جميل، وما يطلب إليه صياغته بأسلوب صحيح في الشكل والمضمون، وهو الغاية من تعليم اللغة، ففروع اللغة كلها ومائل للتعبير الصحيح بنوعيه الشفهي والتحريري، يجب أن تسخر كل فروع اللغة العربية كروايد تزود التلميذ بالثروة اللغوية اللازمة حين يمارس التعبير، فتمده بالأساليب الجيدة. والأفكار الطريفة، والعبارات الواضحة ليصبح قادراً على التعبير عما يتجلى في نفسه بلغة عربية سليمة تربطه بحياة البيئة التي يعيش فيها، وما تضمه من إنسان أو حيوان، أو نبات، ولتفاعل مع ما أبدعه الله حوله من جمال.

وقد عُرِفَ لتعبير إجرائياً بأنه :

- القدرة على السيطرة على اللغة كوسيلة للتفكير والشعور .
- القدرة على إدراك الموضوع وحدوده .
- القدرة على تنظيم الأفكار بحيث يعرض بعضها بعضاً .
- القدرة على إخراج حوار هادف .
- القدرة على تحديد نوعية الموضوع .
- القدرة على تمييز ما هو مناسب وما ليس مناسباً لموضوع معين .

وتتمثل أهمية التعبير في كونه وسيلة اتصال بين الفرد والجماعة، فبواسطته يستطيع إفهامهم ما يريد، وأن يفهم في الوقت نفسه ما يراد منه، وهذا الاتصال لن يكون ذا فائدة إلا إذا كان صحيحاً ودقيقاً إذ يتوقف على جودة التعبير وصحته، وضوح الاستقبال اللغوي والاستجابة البعيدة عن الغموض أو التشويش .

### أهداف تدريس التعبير :

- 1- تمكين التلاميذ من التعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم ومشاهداتهم وخبراتهم بعبارة سليمة صحيحة.
- 2- تزويد التلاميذ بما يحتاجونه من ألفاظ وتراكيب لإضافته إلى حصيلتهم اللغوية ، واستعماله في حديثهم وكتاباتهم.
- 3- يعمل التعبير على إكساب الطالب مجموعة من القيم و المعارف و الأفكار و الاتجاهات السليمة.
- 4- تعويد التلاميذ على ترتيب الأفكار ، والتسلسل في طرحها والربط بينها ، بما يفضي عليها جمالا وقوة تأثير في السامع والقارئ .
- 5- تهئية التلاميذ لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة التي تتطلب فصاحة اللسان والقدرة على الارتجال ، للعيش في المجتمع بفعالية .
- 6- تقوية لغة التلميذ وتنميتها وتمكينه من التعبير السليم عن خواطر نفسية وحاجاتها شفهايا وكتابيا.
- 7- تنمية التفكير وتنشيطه وتنظيمه والعمل على تغذية خيال التلميذ بعناصر النمو والابتكار.

### الأسس التي تؤثر في تعبير التلاميذ :

ويقصد بها مجموعة من المبادئ والحقائق التي ترتبط بتعبير التلاميذ وتؤثر فيه ، ويتوقف على فهمها وترجمتها إلى عمل نجاح المعلمين في دروس التعبير من حيث اختيار الموضوعات الملائمة وانتقاء الأساليب والطرائق الجيدة لتناولها في الصف وبأشكال يتوقف عليها نجاح التلاميذ وتقديمهم في التعبير .

وهذه الأسس ثلاثة أنواع:

#### أولاً: الأسس النفسية :

- 1- ميل التلاميذ الصغار إلى التعبير عن خبراتهم ومشاهداتهم والتي تفصل عند بعض الأطفال إلى مدى قد يتضيق منه الأوبان ، ويحسن المعلم أن يستثمر هذا الميل وينظمه عند تلاميذه ، ويستطيع بواسطته أن يشجع التلاميذ المحجولين على التعبير .

2- ميل الأطفال إلى المحسوسات وتفوقهم من المعنويات ، فينبغي على المعلم أن يفسح لهم المجال للحديث عن الأشياء المحسوسة في الصف والمدرسة ، ونظراً لاختصار ومحدودية المحسوسات في البيئة المدرسية ، فعلى المعلم أن يستعين بنماذج الأشياء ، أو صورها ، من أجل تشجيع التلاميذ على الحديث عنها .

3- يساهم التلميذ في التعبير وتثنت حماسه له ، إذا وجد الحافز والدافع الذي يحفز به على التعبير ، ولذا كان على المعلم أن يوفر الموضوعات التعبيرية التي تقود التلميذ إلى التأثر والافتعال بها وتدفعهم للحديث عنها أو الكتابة حولها .

4- يقوم التلميذ أثناء التعبير بعدة عمليات ذهنية ، فهو يسترجع المفردات بالعودة إلى ثروته اللغوية ليختار من بينها الألفاظ التي يؤدي بها فكرته وهذه العملية تسمى التحليل، وبعد ذلك يعيد ترتيب المفردات والأفكار ليخرجها على شكل نتاج لفظي أو مكتوب تعبر عما أراد وتسمى هذه العملية التركيب . وهذه العمليات العقلية عمليات ليست سهلة على الطفل الصغير ، وعلى المعلم أن يأخذ التلاميذ الصغار بكثير من الصبر والأناة في جميع مواقف الدراسة ، لا في التعبير وحده .

5- ينتم بعض الأطفال بالهزل والخوف من المعلم والجلو المدرسي ، وهذا عائد إلى نوع التربية التي ربي بها التلميذ ، أو إلى عيب جسمي ، وعلى المعلم أن يشعر هؤلاء الأطفال بالأبوة ، ويحيطهم بحب من الطمأنينة ، ويستطيع بحكمة ولباقة حثهم على المشاركة البسيطة في التعبير في مواقف يضمن فيها نسبة عالية من نجاحهم فيها .

6- ميل التلميذ إلى التقليد ، وهذا يعني أن يمثل المعلم لتلاميذه القدوة في مظهره وسلوكه ، وفي لغته أيضاً وعليه أن يمثل بفصاحته وسلامة لغته المثل الذي يطمح تلاميذه أن يحاكيوه .

### ثانياً، الأسس التربوية ومنها :

1- إشعار الطالب بالحرية في التعبير : إعطاؤه الحرية في اختيار بعض الموضوعات ، وإعطاؤه الحرية التامة في اختيار المفردات والتركيب في أداء أفكاره .

2- وما دام التعبير من الأغراض الهامة التي يحققها تعلم اللغة وما دام كل درس من دروس اللغة فيه مجال للتدرب على التعبير ، فليس للتعبير زمن معين ، أو حصّة محددة ، بل هو نشاط لغوي مستمر فيعمل المعلم على تدريب التلاميذ على التعبير الصحيح والسليم في المواقف المختلفة، وإن لا يقصر ذلك على حصّة التعبير فقط .

3- الخبرة السابقة للحديث عن أي موضوع ضرورية ومهمة ، إذ لا يستطيع التلميذ أن يتحدث أو يكتب عن شيء لا معرفة له به، فمن هنا على المعلم أن يختار موضوعات التعبير من مجال خبرة التلاميذ أو قدرته التصورية.

ثالثاً: الأسس اللغوية :

1- التعبير الشفوي أسبق في الاستعمال عند الأطفال من التعبير الكتابي .  
2- حصيلته التلاميذ اللغوية في المرحلة الابتدائية قليلة ، والتعبير يحتاج إلى مفردات وتركيب ، للوفاء بالأفكار وأدائها على النحو المناسب ، لذا ينبغي أن يوفر المعلم الفرص لإثراء معجم التلاميذ اللغوي ، وإثباته من طريق القراءة والاستماع وذلك بإسماعهم بعض القصص.

3- ازدواجية اللغة في حياة التلاميذ ، الفصحى والعامية ، فهو يستمع إلى اللغة السليمة من خلال معلم اللغة العربية في المدرسة ويتعامل في حياته اليومية بالعامية ، فمن هنا يعمل على تزويد التلاميذ باللغة العربية الفصيحة من طريق الأناشيد الفصيحة ، وسماع وقراءة القصص المختلفة.

التعبير من حيث الأداء نوعان شفوي وكتابي :

التعبير الشفوي :

ويسمى الإنشاء الشفوي أو المحادثة: وهو - كما ذكر - أسبق من الكتابي ، وأكثر استعمالاً في حياة الفرد من الكتابي فهو أداة الاتصال السريع بين الأفراد ، و التفاعل بين الأفراد و البيئة المحيطة بهم.

ويعتمد التعبير الشفوي على المحادثة و لا سيما في المراحل الأولى من الدراسة الابتدائية وهي تعليم خاص و أساسي لتدريبهم على التطق الصحيح و إمدادهم بالمفردات التي تمدهم للكتابة في الموضوعات التي تطرح ، ويعتبر هذا التعبير مرآة النفس و ذلك لكونه يعبر عما يجول في الوجدان الإنساني من خواطر يعبر الفرد عنها شفويّاً ويتقي فيها أبلغ المعاني الرقيقة و أجل الألفاظ المعبرة و أرقى التشبيهات و الصور.

وأشكاله في المدرسة كثيرة منها:

## 1- التعبير الحر:

- التعبير عن الصور المختلفة ، صور يحضرها المعلم أو الطلاب والصور الموجودة في بداية كل درس قرائي .
- التعبير الشفوي في دروس القراءة التمثيل بالتفسير ، وإجابة الأسئلة والتلخيص .
- القصص، ويمثل ذلك في قص القصص وتلخيصها وقصصها عن صور تمثلها ، وإنهاء القصة أو توسيعها .
- الحديث عن النشاطات التي يقوم بها التلاميذ ، زياراتهم ، رحلاتهم ، أعمالهم .
- الحديث عن حيوانات ونباتات البيئة .
- الحديث عن أعمال الناس ومهنتهم في المجتمع .
- الحديث عن الموضوعات الدينية والوطنية وغيرها .

## 2- التعبير الكتابي:

- هو وسيلة للاتصال بين الإنسان وأخيه الإنسان ، ممن تفصله عنه المسافات الزمانية أو المكانيّة ومن صور هذا التعبير:
- كتابة الأخبار السياسية، الرياضية، الاجتماعية، وغيرها.
- التعبير الكتابي عن صور جمعها المعلم أو الطلاب .
- إجابة الأسئلة التحريرية .
- تلخيص موضوع ، أو قصة بعد قراءتها أو بعد الاستماع إليها .
- تأليف قصة في مجال مخصوص .
- تحويل قصيدة شعرية إلى نثر .
- كتابة التقارير عن زيارة مصنع ، أو مؤسسة حكومية .
- كتابة الرسائل والبرقيات في موضوعات مختلفة .
- كتابة الموضوعات الأخلاقية والاجتماعية .
- إعداد كلمات لإلقائها في الإذاعة المدرسية في المناسبات المختلفة .

## 3- التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي:

يقسم التعبير من حيث الغرض من استعماله إلى نوعين :

### التعبير الوظيفي:

وهو التعبير الذي يؤدي وظيفة خاصة في حياة الفرد والجماعة من مثل الفهم والإسهام، ومجالات استعماله كثيرة كالمحادثة بين الناس، وكتابة الرسائل، والبرقيات، والاستدعاءات المختلفة، وكتابة الملاحظات والتقارير والمذكرات وغيرها من الإعلانات والتعليمات التي توجه إلى الناس لغرض ما، ويؤدي التعبير الوظيفي بطريقة المشاهدة أو الكتابة.

### التعبير الإبداعي:

وهو الذي يكون غرضه التعبير عن الأفكار والمشاعر النفسية ونقلها إلى الآخرين بأسلوب أدبي عال، بقصد التأثير في نفوس القارئ والسامع، بحيث تصل درجة انفعالهم بها إلى مستوى يكاد يقترب من مستوى انفعال أصحاب هذه الآثار، وإذا كان التعبير الوظيفي يفي بمتطلبات الحياة وشؤونها المادية والاجتماعية، فإن التعبير الإبداعي يعين الطالب على التعبير عن نفسه ومشاعره تعبيراً يعكس ذاته و يبرز شخصيته .

وعلى هذا الأساس ينبغي تدريب التلاميذ على هذين النوعين من التعبير وإعدادهم للمواقف الحياتية المختلفة ، التي تتطلب كل نوع منهما .

### طرق تدريس التعبير الشفوي،

#### أولاً: القصة:

عرفت القصة بأنها مجموعة من الأحداث ، يرويها الكاتب ، وهي تتناول حادثة واحدة، أو حوادث عدة، تتعلق بشخصيات إنسانية ، تتباين أساليب عيشها ، ونصرفها في الحياة ، على غرار ما تتباين حياة الناس على وجه الأرض ، ويكون نصيبها في القصة متفاوتاً من حيث التأثير والتأثر.

و تعد القصة من أقوى عوامل جذب الإنسان بطريقة طبيعية ، وأكثرها شحذاً لانتباهه إلى حوادثها، ومعانيها، فتثير القصة بأفكارها ومصرع الأشخاص فيها وتعدد أحداثها، وتصويرها لمواقف وأحاسيس الناس وبيئتها الزمانية والمكانية وبلغتها وطرانق تقديمها المختلفة، كثيراً من الانفعالات لدى القراء ، وتجذبهم إليها ، وتغريهم بمتابعتها والاهتمام بمصائر أبطالها.

وفي المدرسة يستطيع المعلمون أن يستفيدوا من ميل الأطفال إلى القصة وعلى وجه الخصوص في الصفوف الابتدائية الأربعة الأولى ، فيزودوا الأطفال عن طريقها بالمعلومات الأخلاقية والدينية والجغرافية والتاريخية وغيرها ، فيهيئوا لهم المعرفة والمتعة في آن معاً .



ولعل أهم الفوائد التربوية التي تحققها القصة للأطفال تتمثل في أنها:

- 1- ترفد السامع أو القارئ بالمتعة ، واللذة ، التي تزيد من الإقبال على التعلم .
  - 2- تنمي ثروة الطالب اللغوية ، وتثري معجمه اللغوي بما تتضمنه من مفردات وتعابير وثراكيب لغوية ، ترفع مستوى لغة الطلاب، وتهدب أساليبهم، وترقيها.
  - تربط الطفل بعادات وتقاليد وقيم المجتمع الذي يعيش فيه ، وتوحي له باحترامها وعدم الخروج عنها ، فتساعده بذلك على التكيف والتواءم مع مجتمعه .
  - 3- تيسر للطالب فهم كثير من الحقائق العلمية التي تروىها القصة ، و تزود الطفل بالمعلومات والمعارف التي تضاف إلى خبراته ، لما في القصص من عناصر التشويق ، والإغراء، وحسن الاستماع.
  - 4- تطلع الطفل على عادات وتقاليد وقيم المجتمعات الإنسانية الأخرى مما يتيح له مجال المقارنة بين عادات المجتمعات المختلفة ، فيفيد من الجوانب الإيجابية منها ، ويتجنب السلبية.
  - 5- تنمي خيال الأطفال فهي تسمو بخيالهم لما فيها من عنصر الخيال ، كما أنها تعودهم الشجاعة في مواجهة الآخرين ، والتحدث مع الجماعات وتتيح لهم تصور الأشياء والأحداث على نحو يريحهم ويمتد إلى الحدود الطبيعية لتصوراتهم ، التي تختلف باختلاف مراحل النمو الإدراكي التي يمرون بها .
  - 6- تشجعهم على مواجهة زملائهم في مواقف تعبيرية طبيعية في المدرسة وخارجها والتحدث إليهم ، إضافة إلى غرس عادات حسنة محبة ، كترعاية آداب الحديث مثلا.
- أنواع القصة:**

تقسم القصة حسب مصدر مادتها ، وموضوعها إلى :

- القصة الواقعية: وهي ذلك النوع من القصص الذي يستمد حوادثه من واقع المجتمع وتستمد مضامينها من نمط حياة الناس وطرائق معيشتهم وأساليب تفكيرهم .
  - القصة الخيالية: وهي ذلك النوع من يستلهم حوادثه من خيال بعيد عن الواقع ، وتأتي نماذجها تحاكي تمام المحاكاة تلك النماذج على الأرض، وعن طريق هذه القصص يستطيع القصاصون أن يعالجوا كثيرا من القضايا الاجتماعية والعلمية وغيرها .
- أما أنواع القصص التي ينبغي أن تقدم للتلاميذ في مراحل الدراسة المختلفة فهي :

- 1- قصص الأخلاق والمثل العليا: وهي ذلك النوع من القصص الذي يرمي إلى غرس المثل العليا، والفضائل في النفوس، والتحلي بالأخلاق الحميدة، وتحت على الصفات الطيبة، وتثني فيهم العادات الكريمة، كاحترام الناس، ومساعدتهم، والتضحية من أجل المبادئ، وترغيبهم في الحق، والعدل، ونصرتهم.
  - 2- القصص الاجتماعية: وتهدف إلى تصوير أتماط مختلفة من حياة الشرائع الاجتماعية التي تعيش في مجتمع التعليم، بقصد التعرف على الطرائق المختلفة للتعامل مع المجتمع .
  - 3- القصص التاريخي: وهي تلك القصص التي تأخذ من حقائق التاريخ، ووقائع، وأحداثه في فترة زمنية محددة، مادتها، وتقدم سير الرموز البشرية المشهورة في الأمة ، وتهدف هذه القصص إلى إحياء هؤلاء الأبطال في نفوس الناشئة ، بقصد تحليدهم ، والتخلق بأخلاقهم، وصفاتهم .
  - 4- قصص البطولة والمغامرة: وتتناول حياة بعض الرجال والمكتشفين ، والأشخاص الذين يساعدون في كشف الجرائم وتعقب المجرمين الخارجين على قيم المجتمع ، ومثل هذه القصص ترمي إلى إشباع غريزة حب الاستطلاع عند الطلبة ، وإشباع ميولهم في المغامرة والبطولة ، وتشوقهم إلى متابعة الأمور ولكن يجب أن يتعدوا عن التهوريل ، كما يجب ألا تقدم فيها الأمور مبسطة إلى درجة يبدو قيام الأطفال بها ممكناً .
  - 5- القصص الرمزي: تهدف إلى تقديم النصيح، والإرشاد ، واستخلاص الدروس، والعظة عن طريق الإيماء والتلميح لا عن طريق الصراحة ، والقول المباشر.
- اختيار القصة.**

من المعروف أن لكل مرحلة ثمانية ممر بها التلميذ خصائص عقلية ولغوية تختلف بالضرورة عن المرحلة التي تسبقها أو التي تليها ، فالأطفال بين الثالثة والسابعة في الغالب يحلون إلى القصص التي تراعي امتزاج الخيال بالواقع الذي يعيشه الطفل ، فالقطعة والكليب عنصران من عناصر الواقع الذي يراه الطفل ، أما حديثهما فهو غير مألوف لديه ، ومع ذلك فهو يقبله لأنه يشبع رغبته في الخيال غير البعيد عن واقع بيته.

ويحل الأطفال بين السنة الثانية والثانية عشرة إلى القصص المغامرة ، والجرأة والتعرض للأخطار ، والقصص التي تتناول مجاهل الحياة ، وتكشف وتنبيأ وتصور أحماق الكهوف وأغوار البحار ، وحياة النائم في الأماكن النائية.

أما الفتيان بين سن الثانية عشرة والثامنة عشرة ، وهي فترة المراهقة فيميلون إلى قصص الغرام ، والتي يجب أن يقدم منها للمراهقين ما هو صالِح ، ويعيد عن الإغراء بالملاقات السبئية، فتختار له قصص العفة والشرف والتضحية ، كما يميلون الى قصص البطولات ، والتضحية ، وبعد سن الثامنة عشر تأخذ الحياة بالتغير وذلك بدخول الشاب أو الشابة في معاركها ، وفي هذا الطور تتحكم البيئة والثقافة التي يعيش فيها الشاب في نوع القصص التي يقرأ ، وبظل الميل إلى القصص التي تدور حول المثل العليا هو الغالب عليه .

#### شروط عامة تراعى في القصة ،

- أن تكون لغة القصة (مفرداتها) وتراكيبها (أسلوبها) مناسبة للغة التلميذ .
- أن يكون مضمونها ومعناها مناسبة لمستوى التلميذ العقلي .
- أن تكون طبيعية في بنائها بعيدة عن التكلف .
- أن تكون مناسبة في طولها وقصرها لمستوى التلاميذ العقلي .
- أن تزود التلاميذ بالمعلومات والمعارف والخبرات الجديدة .
- أن تروحي للتلاميذ بتمثل أنماط سلوكية جيدة .
- أن تلي رغبات وميول وحاجات الأطفال في مراحل النمو المختلفة .

#### إعداد القصة وتدريسها ،

لعل من المفيد أن يتذكر المعلم أن نجاحه في تدريس القصة يعتمد على قدرته على اختيار القصة الملائمة من حيث المضمون واللغة لمستوى إدراك تلاميذه، ومستواهم اللغوي، وإعداد ما يلزم من وسائل وتجهيزات تعليمية مثل الصور والمؤثرات الصوتية - أشرطة تسجيل عليها بعض الأصوات التي تتخدم لتقديم القصة ليفرض على طلابه حسن الاستماع، والإصغاء، والانجذاب إليها، والاستفادة منها ، ويسير المعلم في تدريس القصة وفق الخطوات الآتية:

- التقديم للقصة وتهيئة أذهان التلاميذ لها ويتم ذلك بوضع الطلاب في حالة استعدادية تثير فيهم الإصغاء، والانتباه، وتثير اهتمامهم، مما يؤدي إلى استرجاع معلوماتهم وقد يكون هذا عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة تنشط معلوماتهم ، وتوجه انتباههم إلى موضوع القصة، فينحصر تفكيرهم في ذلك الاتجاه.

- ليذه بسرد القصة ، على أن يكون الإلقاء طبعياً ، لا تكلف فيه ، ولا صنعة ، مثلاً لمعانها مثيراً اهتمام الطلاب ، وانتباههم ، ويتم ذلك بوضوح صوت المعلم ، وهدوئه ، وتلويته حسب ما يقتضيه الموقف.
- يحرص المعلم كل الحرص أن ينتهي ، في أثناء إلقاء القصة ، ما يتوافق مع الطلاب ، من الأساليب العربية السليمة ، وأن يفعل مع أحداثها ووقائعها ، مستخدماً المناسب من الحركات ، والسكنات التي تعبر عن السرور أو الفرح ، أو الاستهجان ، أو الاستفسار ، أو الإقدام ، أو التعجب ، وغيرها من الأحاسيس ، للمشاعر.
- وبعد الانتهاء من سرد القصة ، يوجه المعلم مجموعة من الأسئلة التي تكشف عن مدى فهم التلاميذ القصة ، واستيعاب مضامينها ، يكلف المعلم طلابه بالتحدث في مضمون القصة ، والتعبير عنها ، وقد يطلب من بعضهم التحدث في جزء واحد منها ، إذا كانت طويلة ، وتشغل جوانب ، وشخصيات متعددة ، وحتى يوفر الفرصة لأكثر عدد من الطلاب لأخذ دور في إلقائها.
- تصلح كثير من القصص للتمثيل ، وهي مناسبة طيبة لإشراك أكبر عدد ممكن من الطلاب في إلقاء القصة ، وتشجيعهم على الوقوف أمام الآخرين دون خوف ، أو تهييب ، وتدريبهم التعبير الشفوي ، ولما في هذا العمل من باعث للمحركة والنشاط ، تحرر من الدروس التقليدية

### ثانياً ، التعبير الحر ،

- هو حديث التلاميذ بحض حريتهم واختيارهم عن شيء يدركونه بحواسهم في المنزل أو المدرسة أو الشارع أو حديثهم عن الأخبار التي يلقونها التلاميذ في الفصل كحادثة وحكاية وتعبه مناقشات يشترك فيها الجميع ، أو محادثة في صورة أمثلة يوجهها الأطفال والمعلم إلى صاحب الخبر ليحيط عنها وقد يشترك المعلم أحياناً بإلقاء خبر على تلاميذه ، ينتزعه مما يرضي حاجات الطقولة وميولها . وقد لوحظ أن التلاميذ يملكون له ويقبلون عليه ، فهو يلائم التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة ، ويسلك المعلم في درسه الخطوات الآتية :
- التمهيد ، يربط الموضوع بخبرات التلاميذ مثلاً ، أو أن يشرح المعلم المطلوب عمله في هذا الدرس .

- استشارة المعلم للتلاميذ بأسئلة مختلفة حول موضوع التعبير ، فإن كان مجاله صورة ما ، يطرح المعلم أسئلة مختلفة على جميع جزئيات الصورة ، واستشارة خبرات الأطفال حولها ، نظراً لأن كل طفل في إحدى جزئياتها ، صورة لخبرة أو تجربة مر بها أو عرفها .
- تمثيل التلاميذ دور المعلم ، بطرح الأسئلة على زملائهم أو طرحها على معلمهم .
- تدريب التلاميذ على ترتيب حديثهم حول الموضوع الذي تحدثوا فيه ، وذلك بإعادة بعضهم الحديث عن الموضوع بالتسلسل .

### ثالثاً ، تدريس الموضوعات المختلفة ،

- في المرحلة الابتدائية ، ويكون عبارة عن أسئلة يطرحها المعلم بأشكال مختلفة حول الموضوع ، ليجيب التلاميذ عليها ، ويتصرف في هذه الإجابة تصرفاً يدفع التلاميذ إلى تنوع التعبير ، وقد يكون موضوع التعبير وصفاً محدداً حول صورة ، وقد يكون تدريجياً على كتابة قصة أو أخبار ونشاطات قام بها التلميذ .
- في المرحلتين الإعدادية أو الثانوية يمر تدريس التعبير بالخطوات الآتية :

- 1- التمهيد بما يثير دافعية الطلبة للموضوع .
- 2- إن لتشجيع المعلم دوراً هاماً في ضمان مشاركة جميع التلاميذ في التعبير .
- 3- أن لياقة المعلم وحسن تصرفه ، وبعده عن التثيظ من أهم العوامل التي تؤثر إيجابياً في تعبير التلاميذ ، وأن لالتزام المعلم بلغته الفصحى ، وعباراته الدقيقة الواضحة ، أبعد الآثار في نفوس تلاميذه ، وتأثيرهم به تأثيراً حسناً مدى الحياة .
- 4- إلقاء طائفة من الأسئلة على التلاميذ تتناول أطراف الموضوع وتلقي الإجابة عنها ، وتحدث التلاميذ في الموضوع تلميذ بعد آخر ، يناقش المعلم التلاميذ فيما تحدث فيه زميلهم ، وقد يستحسن المعلم أن يستتبط من التلاميذ بعض عناصر الموضوع ويسجلها على السبورة ثم يطلب إليهم أن يتناولوها بالحديث والشرح .

### ضعف التلاميذ في التعبير ،

يلاحظ أن عدداً كبيراً من الطلاب في مختلف مراحل الدراسة في المدرسة يعانون من ضعف ظاهر في التعبير بشقيه الشفوي والكتابي . فإن تحدث أحدكم بلغة سليمة ظهرت إشارات الإعياء على لفته ، وقد يتوقف فجأة قبل أن يفرغ ما يريد أن يقوله من كلام ، أو لعله يلجأ إلى اللهجة العامية يطعم حديثه بها ، أو يتم ما عجز عن إتمامه بها ، وإذا ما كتبوا موضوعاً ما مجده مليئاً بالأخطاء النحوية والإملائية .

ولعلّ المتنبع لأساليب تعبير التلاميذ في المرحلتين الإعدادية والثانوية يلاحظ أن الطلاب ميالون إلى الإجابة المباشرة ، فإذا ما حُور السؤال أو الموضوع تحويراً بسيطاً فإن الإجابة عليه أو الحديث فيه قد تتخلان مجرى بعيداً بعض الشيء عن السؤال والموضوع ، فالطالب يعاني من قلة الثروة الفكرية واللغوية فلا يمتلك القدرة على ترتيب أفكاره والربط بينها ، هذا بالإضافة إلى اضطراب الأسلوب والتواء عباراته.

#### أسباب الضعف

هناك عوامل كثيرة يمكن أن يعزى إليها ضعف التلاميذ في التعبير ويمكن حصر هذه العوامل في:

1- سيادة العامية، وقلة الحصول اللغوي لدى الطالب: فالطالب يتعامل باللهجة العامية في المجتمع، فيشعر أن اللغة الفصحى ليست هي لغة الحياة، وما يؤسف له أن الوسط الذي يتعامل معه الطالب والمعلم هو وسط لا يستعمل غير العامية، وتبدو العامية فيه هي القاعدة وصاحبة السيطرة ، أما الفصحى فاستعمالها محصور في حيز ضيق من المدرسة لا تتعداه إلى غيره ، فيحول ذلك دون توظيف الطالب للغة السليمة في حياته، واللغة لا يمكن أن يتعلمها الطالب بالمعنى الدقيق إلا إذا مارسها ؟ أو عاشها وتفاعل وتعامل بها، فأين يستطيع أن يمارس الطالب هذه اللغة حتى يعيشها ويتعلمها ؟

2- أن بعض المعلمين في المدارس لا ينفون حصيلة الطلاب اللغوية الفصيحة بعزل التعبير عن باقي فروع اللغة، ولا يشتمرون ما في دروس اللغة من أنماط لغوية راقية لتفريب تلاميذهم على استعمالها في مواقف حياتية جديدة .

3- أن بعض معلمي اللغة العربية لا يدرسون تلاميذهم على المداخلة باللغة السليمة ولا يشربونهم على الإكثار من التحدث عن خبراتهم ومشاهداتهم باللغة الصحيحة . وكثيراً ما يلجأ بعض المعلمين إلى التركيز على موضوعات وصفية بعيدة عن محيط التلاميذ وأذهانهم.

4- عدم متابعة المعلمين لأعمال التلاميذ التعبيرية وبخاصة إهمال بعضهم تفريغ موضوعات التلاميذ الكتابية ، والاكتفاء بالنظر إليها أو وضع إشارة معينة على الموضوعات أن يلجأ المعلم إلى كثرة الشطب والتصويب لأن ذلك يؤدي إلى ضعف ثقة الطالب بنفسه وكره المادة، وعدم الاهتمام بخلق الحافز على القول أو الكتابة وفي ذلك ضرر للتلاميذ من جانبين. الأول أن من يخطئ منهم لا يعرف خطأه فيصوبه، والثاني:

أن طلاب الصف الأقوياء والضعفاء تقرر حاستهم للتعبير، ويذهبون فيه، فيشعر الطلبة أنهم يبدون عملاً لا رونق له ولا جمال فيه .

5- ولعل عدد التلاميذ الكبير في الصف، وعدد الحصص الكثيرة الملقى على عاتق المعلم: سببان آخران يحدان من قدرة المعلم على القيام بواجبه في دروس التعبير وغيرها .

6- الأسرة التي تربي الأطفال على الانتواء وتهيب الحديث إلى الجماعة، حلالة على أن بعض الأسر تعيش في بيئة ثقافية فقيرة فتعجز عن توفير كتب مناسبة وقصص هادفة لأطفالها، وتشجعهم على قراءتها، حتى يعودهم شيئاً فشيئاً حب القراءة والمعرفة .

7- طرق التدريس المتبعة في مدارسنا ، والتي تجعل المعلم يتأثر بالحديث ولا يعطي الطالب حظاً من المشاركة الأمر الذي يتعكس على الطالب وقدرته على المشاركة في المواقف المختلفة.

8 - قلة القراءة فمن الحقائق المقررة أن الصلة وثيقة بين القراءة والتعبير، وإن التعبير لا يهود إلا بكثرة القراءة.

9- عدم ربط التعبير بالآوان الأنشطة اللغوية التي تمارس خارج الفصل مثل الإذاعة، والمسرح ، ومسابقات الإلقاء ، والصحافة المدرسية ، أو كتابة الإعلانات وعدم الاهتمام بالتعبير الشفوي والتدريب الكافي عليه فالاهتمام بالإلقاء داخل الصف يكاد معدوماً وهو أيضاً لا زال يمارس بأسلوب تقليدي لا إبداع فيه.

10- عدم تدريب الطالب وإعائته على فهم أدب الإصغاء والاستماع وأدب الحديث وأدب المناقشة وأدب النقد .

11 - عدم تخصيص حصص معينة لتثنية الطلاب وتبصيرهم بمواطن الخلل والضعف في كتاباتهم عدم تدريب الطلاب على الكتابة وفق معايير واضحة ومن أهمها: سلامة التحرير العرب سلامة الأسلوب نحويًا وصرفيًا سلامة الحقائق المعروضة والأفكار جمال المعاني.

وهكذا نلاحظ أن العوامل المؤثرة سلباً في تعبير الطلاب في كافة مراحل الدراسة كثيرة، يساهم فيها المجتمع الأمي مساهمة كبيرة ، وتشارك في تثبيت أثرها المدرسة والمعلمون والمؤسسة التعليمية ، كما تساهم وسائل الإعلام المختلفة في عدم تخطيطها لتقديم البرامج الهادفة والمرية التي تهذب لغة التلميذ، وتسليه ، وتعلمه الانجتماعات الحميدة وتشارك الأسرة والآباء والأمهات في عدم إتقان أبنائهم من الجهل المتفاقم الذي يستطيعون تلمس مظاهره بجلاء لدى أبنائهم.

### علاج ضعف التلاميذ في التعبير ،

إن تحديد العوامل والأسباب المسؤولة التي تؤثر سلباً في تعبير التلاميذ ، يجب أن يقود إلى دراسة هذه المؤثرات وبالتالي إلى عزل أثرها وبيان الأدوار الإيجابية التي يمكن أن تستبدل بها السلبيات.

1- إعطاء الطلاب الحرية في اختيار الموضوعات عند الكتابة ، وخلق الدافع للتعبير وخلق المناسبات الطبيعية التي تدفع التلاميذ للكتابة أو التحدث .

2- ربط موضوعات التعبير ببقية فروع اللغة وبالمواد الدراسية الأخرى ، وتوظيف موضوعات الأدب والقراءة في ذلك.

3 - إغناء المجال أمام التلاميذ ومنذ الصف الأول الابتدائي للتدرب على مواقف التعبير الشفوي المختلفة ، مثل الحديث عن خبرات الأطفال ومشاهداتهم والصور التي توجد في كتبهم والصور التي يهويها المعلم لهم وقصص القصص والاستماع إليها وغير ذلك من المواقف التي تبدو فيها مجالات للتعبير الشفوي.

4- تعزيز التلاميذ على الإطلاع والقراءة، حتى تتسع دائرة ثقافة التلاميذ، وبالتالي يكون لديهم قدر من الأفكار والألفاظ التي تعينهم بالكتابة والتحدث.

5- تستطيع الأسرة متابعة أبنائها ومن خلال مراجعتهم في الدروس التي تعلموها في المدرسة. ففي دروس اللغة العربية يستطيع الأب أو الأم أن يديروا أبناءهم على قراءة دروسهم، ويطلعوا عليهم الأسئلة المختلفة، ويعودوهم على تنظيم أفكارهم والتعبير عنها بلغة سليمة، وأن تشجع أبناءها على قراءة المواد الإضافية الحرة ، مما يزيد من معرفتهم وينمي معجمهم اللغوي بهذبه.

6- المناقشات التي تعقب مواقف القراءة والكتابة والتعبير الشفهي حول ما تتضمنه من معان ، وأفكار وكلمات مناسبة .

7- الابتعاد عن استخدام العامية في التدريس، وبناءً على ذلك على مدرسي اللغة العربية فقط.

8- كثرة التدريب على التحدث والكتابة ، وإزالة الخوف والتردد من نفوس التلاميذ بشتى الطرق الممكنة.

9 . مراعاة معلمي اللغة للأسس النفسية والثرثوية واللغوية التي تؤثر إيجاباً في تعبير التلاميذ.



- 10- تفهم التلاميذ أبعاد الموضوع التعبيري وارتفاع لغة الحديث لدى المعلم ، كلها تسهم في ارتفاع المستوى التعبيري لديهم .
- 11- تصحيح الأخطاء ، وتقويم الأسلوب والارتقاء به ، وتكوين الثروة اللغوية وإثرائها .

### الإملاء

يعد الإملاء فرعاً من فروع اللغة العربية ، فهو من الأسس المهمة للتعبير الكتابي فإذا كانت القواعد النحوية والصرفية وسيلة لصحة الكتابة من النواحي الإعرابية والاشتقاقية فإن الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الحظية فهو وسيلة لصحة كتابة القواعد النحوية والصرفية، ويعتبر الخط الإملائي مشوهاً للكتابة وقد يعيق فهم الجملة ، فإذا كانت القواعد النحوية وسيلة لتقويم القلم واللسان من الاوجاج والزلل فإن القواعد الإملائية وسيلة لتقويم القلم وصحة الكتابة من الخطأ.

كما إن هناك علاقة رطيدة بين صحة الكتابة وفهم المقروء واستيعاب النص ككل وإن القارئ كي يفهم المكتوب لابد أن تكون الكتابة صحيحة خالية من الأخطاء النحوية والإملائية على حد سواء .

### مضمومه .

هو الرسم الصحيح للكلمات ، والكتابة الصحيحة تكتب بالتدريب والمراعى المنظم ورؤية الكلمات، والانتباه إلى صورها وملاحظة حروفها ملاحظة دقيقة، واستخدام أكثر من حاسة في تعليم الإملاء، لتنتج صور الكلمات في الذهن ، ويصبح عند الطالب مهارة في كتابة الكلمات بالشكل المطلوب.

وقد يعرف الإملاء على أنه تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة وذلك لاستقامة اللفظ وظهور المعنى المراد. ويعتبر الإملاء مقياساً دقيقاً لمعرفة المستوى الذي وصل إليه الصغار في تعلمهم . وقد يعرف أيضاً على أنه نظام لغوي موضوعه الكلمات التي يجب فصلها والتي يجب وصلها والحروف التي تزداد والحروف التي تحذف والهمزة بأنواعها المختلفة سواء كانت مفردة أم على أحد حروف اللين، والألف اللينة وهاء وتاء التانيث وعلامات الترقيم والتوسين بأنواعه وقلب الحركات الثلاث وإبدال الحروف واللام الشمسية واللام القمرية وغيرها . والإملاء بهذا الاعتبار يتطلب مهارة في الإصغاء إلى المضمون ومخارج الحروف ومعرفة المسار اللغوي الذي اختاره أجدادنا .

### مشكلات الكتابة العربية .

مشكلات الكتابة العربية كثيرة ومتعددة وهي : الشكل وقواعد الإملاء واختلاف صور الحروف باختلاف موضعه من الكلمة ، والأعجام ووصل الحروف وفصلها واستخدام الصوائت القصار أو الإعراب ، واختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العامي ، وفيما يلي موجز لتلك المشاكل :

#### الشكل

المقصود بالشكل هو وضع الحركات القصار على الحروف : الضمة، الفتحة، الكسرة وهو يكون المصدر الأول من مصادر الصعوبة، فإذا وجد الطفل أمامه لفظة علم مثلاً احتار فيما إذا كانت علم ، علم ، علم ، علم .

#### قواعد الإملاء

كثرت الدراسات التي تناولت قواعد الإملاء على أنها تشتمل على صعوبات تفوق الكتابة عند الناشئين ويمكن تلخيص هذه الصعوبات في :

#### الفرق بين رسم الحروف وصوته .

المفروض في نظام الكتابة السهلة أن رسم الحروف يكون مطابقاً لأصواتها بحيث أن كل ما ينطق يكتب ، وما لا ينطق لا يكتب . فقد زيدت أحرف لا ينطق بها منها (ذلك، لكن) وحولت رسم الألف اللينة التي تكتب (ياء) تارة و(الفأ) تارة أخرى ، ولا شك أن المطابقة بين الكتابة والنطق سوف تيسر الكتابة وتوفر كثيراً من الوقت والجهد.

#### ارتباط قواعد الإملاء بالنحو والصرف .

ربط الكثير من قواعد الإملاء بقواعد النحو والصرف بشكل عبق من العقوبات التي تعين الكتابة، فعلى التلميذ أن يعرف قبل أن يكتب أصل الاشتقاق والموقع الإعرابي للكلمة، ونوع الحرف الذي يكتب وهذا فيه ما فيه من الإحراج والإرهاق .

وتسجلى الصعوبة إذا نظرنا إلى (الألف) اللينة فإذا كانت ثالثة أصلها (واو) رسمت (ألفاً) كما في (سما) ، وإذا كانت ثالثة وأصلها (ياء) رسمت (ياء) كما في (رمي) و(هدى) وإذا كانت زائدة من ثلاثة أحرف رسمت (ياء) كما في (انتهى) و(مصطفى) إلا إذا سبقت (ياء) فترسم ألفاً كما في (دنيا) .

### ج- تعقد قواعد الإملاء وكثرة الاستثناء منها:

من المشكلات التي تواجه الإملاء تشعب قواعدها وتعقدتها وكثرة الاستثناءات حتى أصبح الكبار لا يؤمنون بالحفظ فما بالنا بالصغار ؟ فالهمزة المتوسطة مثلاً فهي إما متوسطة بالأصالة أو متوسطة ثانوياً ثم هي بعد ذلك ساكنة أو متحركة بعد ساكن أو بعد متحرك، والساكن إما صحيح أو معتل والمتحرك من الهمزة أو مما قبلها مضموم أو مفتوح أو مكسور ولك حالة من هذه الحالات قاعدة ولكل قاعدة غالباً استثناء .

### د- الاختلاف في قواعد الإملاء :

من أسباب الصعوبة كثرة اختلاف العلماء في قواعد الإملاء ، لذلك تعددت القواعد وصعب رسمها واختلفت الكتابة بين الأفراد وبين الشعوب العربية فالهمزة المتوسطة في كلمة يقرؤون ترسم على ثلاثة أوجه يقرؤون ، يقرأون ، يرمون، وكلها رسم صائب .

### اختلاف صور الحروف باختلاف موضع الكلمة :

تعددت صور بعض الحروف في الكلمة :- فهناك حروف تبقى على صورة واحدة هي :- الـدال، الـذال، الـزاي، الـطاء، الـظاء، الـواو. وهناك حروف لكل منها صورتان هي: الباء، التاء، الـثاء، الجيم، الحاء، السين ، الشين، الصاد، الضاد، الفاء، اللام، النون، الياء وهناك حروف لكل منها ثلاث صور هي :- الكاف، الميم.

وهناك حروف لكل منها أربعة صور هي :- العين، الغين، الهاء، يضاف إلى أن هذا في تعدد صور الحروف في الكتابة العربية يربك المتعلم في بداية تعلمه ويوقعه في اضطراب نفسي إذ أنه يجد لحرف صورتين أو أكثر والصوت الذي يدل عليه الرمز المكتوب.

### الأعجام:

والمقصود بالأعجام هو نقط الحروف والملاحظ أن نصف عدد حروف الهجاء معجم وأن عدد النقاط يختلف باختلاف الحروف المنقوطة وأن وضع النقاط يختلف باختلاف الحروف أيضاً كما أن ذلك يشكل صعوبة أخرى تضاف إلى الصعوبات المتمثلة في الكتابة العربية.

### وصل الحروف وفصلها :

تكونت الكلمات العربية من حروف يجب وصل بعضها ويجب فصل بعضها من بعض وبذلك تضيع معالم الحروف داخل الكلمة ، فبينما نجد النظام اللاتيني يقضي بوضع الحروف بعضها الى جانب بعض بشكل اقني نجد ان النظام العربي يجمع بين نظامين في كتابة الحرف ،

حيث يقضي بترتيب بعض حروف الكلمة ترتيباً رأسياً والآخر ترتيباً أفقياً يترتب على ذلك أن التلميذ في الكتابة العربية يحتاج إلى معرفة موضع كل حرف من الحرفين المجاورين له وهذا ما يجعلها صعبة في التعلم والتذكر .

استخدام الصوائت القصار أوقع التلاميذ في صعوبة التمييز بين قصار الحركات وطوالها وأدخله في باب اللبس فرسموا الصوائت القصار حروفاً ، والملاحظ أن استخدام حروف العلة للدلالة على الصوائت الممددة خطوة مهمة إلى الأمام في تطور تاريخ الكتابة غير أن التطور الذي بدأ في هذا الاتجاه لم يستمر ليشمل الصوائت الخفيفة : الضمة والفتحة والكسرة بلما زالت ترسم حركات .

#### الاعراب ،

الكلمة العربية تتغير آخرها بتغير الزاكنب فالاسم المعرب ينصب ويرفع ويجر والفعل المعرب يرفع ونصب ويجزم ويكون الأعراب تارة بالحركات وأخرى بالحروف وطورا بالآليات وآخر بال حذف وغيرها . وهذه العوامل كلها تؤثر على صورة الكلمة التي يحذف بعض حروفها تكون مواطن الصعوبة أمام التلاميذ لعدم درايتهم بها وهي عوامل غوية أو صوتية لم يتعرض لها التلميذ في فترات تعلم الهجاء .

#### اختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادي ،

وذلك في عدة مواضع : الحذف والزيادة ، مد التاء وقبضها ، الوصل في بعض الكلمات وهذا الاختلاف بين نوعي الهجاء يشكل مواطن صعوبة يواجهها التلميذ حين يرى آيات القرآن أثناء دراسته .

#### الذكريات المؤقتة هي دروس الإملاء ،

عندما يسمع الطفل كلمة معينة يحفظها بالاحساس الصوتي الذي يتولد عن السماع ، وعندما يراها مكتوبة يحفظها بالاحساس البصري ، وعندما ينطق بها يحفظها بالاحساس اللفظي المتولد من تحريك عضلات النطق ، وعندما يحفظها بالاحساس العضلي المتولد من تحريك اليد والأصابع والكف ، وهكذا نرى أننا أثناء الإملاء نستعمل الذكريات الأربع :

1- الذاكرة السمعية ، وترتب على المعلم لفظ الكلمات لفظاً معبراً وتكرارها لترسخ في ذهن الطالب وعدم نطق الكلمات أمامه نطقاً خاطئاً ، وكذلك فإن الاستماع إلى نطق الكلمات التي تضمنتها المادة الإملائية نطقاً صحيحاً بقود إلى تذكر شكلها ، والابتعاد عن الخلط بين كتابة الكلمات المتقاربة والتشابهة في اللفظ .

2- الذاكرة البصرية، إذ عندما نتاح لهم رؤية المادة مكتوبة أمامهم فإن ذلك يساعدهم على تذكر صورتها عند الكتابة لذلك يجب استخدام اللوح والدفاتر دائماً مع الانتباه لعدم الكتابة بشكل خاطئ، إذ لا يجوز وضع نماذج خاطئة أمام أعين الطلبة مخافة أن ترسخ في ذاكرتهم بشكلها الخاطئ.

3- الذاكرة اللفظية، المتكونة من اللفظ بالكلمة أو الجملة وتكراره ، لذلك يجب أن يصاحب دروس الإملاء ودروس القراءة وأن تحت الطلبة على القراءة الجيدة المعبرة .

4- الذاكرة العضلية، تتولد هذه الذاكرة من حركات اليد، ويجب الاهتمام بهذه الذاكرة لأنها الخطوة الضرورية الأخيرة لتعلم الإملاء وهي التي تكمل درس الإملاء بالنجاح ، فالتدريب على كتابة المادة الإملائية قبل أن يملئها المعلم من شأنه أن يقود إلى الانتقان والذي هو الهدف الرئيس من الإملاء.

إن المعلم الناجح هو الذي يشارك هذه الذكريات الأربع في تدريس الإملاء ، لذلك عليه تجنب إملاء نص غير معروف وغير مشروح أو سلسلة كلمات صعبة لم تتفرغ اشكائها الصحيحة في ذهن الطالب فيضطر الى كتابة بعض المفردات صحيحة حيناً ومغلوط حيناً آخر.

**عوامل التحصيل الصحيح ،**

#### 1- عوامل عضوية:

اليد: وهي العضو الذي يعتمد عليه في كتابه الكلمة ورسم أحرفها صحيحة مرتبة ونعتمد اليد أمر ضروري لتحقيق هذه الغاية ، ولهذا ينبغي الإكثار من تدريب التلميذ تدريجياً يدوياً على الكتابة ، حتى تعتاد يده طائفة من الحركات العضلية الخاصة بظهور أثرها في تقديم الطالب ومصرعته في الكتابة .

العين: فهي ترى الكلمات ، ونلاحظ أحرفها مرتبة، وهي بهذا تساعد على رسم صورتها صحيحة في الذهن، وعلى تذكرها حين يراد كتابتها ، ولكن ننصح بهذا العامل في تدريس الإملاء ، يجب أن نربط بين دروس القراءة ودروس الإملاء، وخاصة مع صغار التلاميذ، وذلك بأن يكتبوا في كراسات الإملاء بعض القطع التي قرؤوها في الكتاب، أو جملاً قصيرة ، يكتبها المدرس على السبورة، أو تعرض عليهم في بطاقات ، وهذا يملئهم على تأمل الكلمات بعناية، يبعث انتباههم إليها ، ويعود أعينهم على الدقة في ملاحظتها واختزان صورتها في أذهانهم، ويتحقق هذه الغاية في فترات القراءة الجهرية، وبصورة أوفر في فترات القراءة الصامتة .

وينبغي أن يتم الربط بين القراءة والكتابة في حصة واحدة، أو في فترتين متقاربتين، أي قبل أن ينضي من أذهان الأطفال الصور التي اختزنوها، كما ينبغي أن تعرض الكلمات الصعبة، والكلمات الجديدة على السبورة فترة من الزمن ثم تحوّلها قبل إكمال القطعة، لنهيّء للعين فرصة كافية لرؤية الكلمات والاحتفاظ بصورها في الذهن.

الأذن: فهي تسمع الكلمات، وتميز الأصوات وترتيبها هذا يساعد على تثبيت آثار الصور المكتوبة المرئية، ولهذا، يجب الإكثار من تدريب الأذن على سماع الأصوات، وتميزها وإدراك الفروق الدقيقة، بين الحروف المتقاربة المخارج، والوسيلة العملية إلى ذلك هي الإكثار من التهجّي الشفوي لبعض الكلمات قبل كتابتها.

#### ب- عوامل فكرية:

وهي التي يرتبط بها التهجّي الصحيح، فتقوم على ما حصله التلاميذ من المفردات اللغوية، في مجالات القراءة والتعبير، ومدى قدرتهم على فهم هذه المفردات، والتمييز بين معانيها، ومدى ملاءمتها لسباق الكلام، ويظهر أثر هذا الوعي اللغوي في ارتقاء الأخطاء الإملائية التي يقع فيها كثير من التلاميذ.

#### أهمية الإملاء:

إن اكتساب التلميذ للمقدرة على الكتابة الإملائية الصحيحة لا يتم دفعة واحدة في الساعة المقررة لتدريس الإملاء وإنما يحصل عن طريق الكلام والتحدث والإصغاء والقراءة، لذا من الضروري التنسيق بين منهج الإملاء وما يعمل في اكتساب المهارات اللغوية في فنون اللغة الأخرى وقبل الانتقال لتزويده بمهارات الكتابة، على التلميذ أن يتقن المهارات السابقة حتى ينتقل بسهولة إلى هذه المرحلة من مراحل تعليم اللغة، فإدراك الكلمة، وفهم معناها وتميز أصواتها وتهجئتها والتعرف على عناصرها وأجزائها كل ذلك من المهارات، وكعدم تمييز العلاقات التي توجد بين أجزاء الكلمة الرئيسية والمسموعة أو عدم انتقال النظر بشكل منظم أثناء القراءة يؤدي التلميذ إلى الخلط بين الحروف المتشابهة فزيد أو حذف بعضها وتعيج بالأخطاء.

الكتابة وسيلة من وسائل الاتصال التي بواسطتها يمكن للتلميذ أن يعبر عن أفكاره وأن يقف على أفكار غيره وأن يبرز ما لديه من مفاهيم ومشاعر ويسجل ما يود تسجيله من حوادث ووقائع وكثيراً ما يكون الخطأ الكتابي في الإملاء أو في عرض الفكرة سبب في قلب المعنى وعدم وضوح الفكرة.

وتعتبر الكتابة الصحيحة عملية مهمة في التعليم على اعتبار أنها عنصر أساسي من عناصر الثقافة وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها والإلمام بها .

وتدريب التلاميذ على الكتابة في إطار العمل المدرسي يتركز في العناية بأمور ثلاثة :

1- قدرة التلاميذ على الكتابة الصحيحة إملائياً .

2- إجادة الخط .

3- قدرتهم على التعبير عما لديهم من أفكار في وضوح ودقة .

أي لا بد أن يكون التلميذ قادراً على رسم الحروف رسماً صحيحاً وإلا اضطربت الرموز واستحالت قراءتها، وأن يكون قادراً على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق أهل اللغة عليها وإلا تعذرت ترجمتها إلى مدلولاتها، وأن يكون قادراً على اختيار الكلمات ووضعها في نظام خاص وإلا استحال فهم المعاني والأفكار التي تشتمل عليها.

وتعود أهمية الإملاء إلى مجموعة من القوائد:

- تعود التلاميذ على دقة الملاحظة.

- تعود التلميذ على الانصات والانتباه.

- تعود التلميذ على النظافة والترتيب.

- يعني حصيلة التلميذ اللغوية من خلال المفردات الجديدة والأنماط اللغوية المختلفة.

**أهداف تدريس الإملاء:**

1- تدريب الطلاب على رسم الكلمات والحروف رسماً صحيحاً مطابقاً للاصول التي تضبط نظم الكتابة حروفاً وكلمات.

2- رسم الكلمات بخط مقروء ويشمل ذلك أحوال الحروف وأشكالها وحركاتها ووضع النقاط عليها.

3- الإملاء وسيلة لتنمية دقة الملاحظة والانتباه وتعويد الطلاب على النظافة والترتيب والوضوح مما ينمي في الطالبات التدقيق الجمالي .

4- يجب أن يحقق الإملاء جانباً من الوظيفة الأساسية للغة وهي الفهم والإفهام بما في قطعة الإملاء من خبرة وثقافة ومعرفة.

5- تدريب الطلاب على استخدام علامات التقييم استخداماً صحيحاً .

- 6- تنمية المهارة الكتابية عند الطلاب وذلك بتعويدهم السرعة في كتابة ما يسمونه مع الدقة والوضوح في الكتابة .
- 7- تنمية دقة الملاحظة والانتباه وتدريب حاسي السمع والبصر تدريباً يساعد على تمييز مقاطع الكلمات والحروف وأشكالها وحركاتها وتدريب اليد وعضلاتها على الحركات الدقيقة المتناسقة .
- 8- تنمية الثروة اللغوية عند الطلاب وتوسيع خبراتهم وتنويعها .
- 9- قياس قدرة الطلاب على الكتابة الصحيحة ومدى تقدمهم فيها ومعرفة مستواهم الإملائي لاتخاذ الوسائل العلاجية المناسبة .
- 10- إثراء ثروة التلميذ المعرفية على أنواعها التي تزوده بها النصوص الإملائية الهادفة .

#### خطوات تدريس أنواع الإملاء:

- 1- الإملاء المنقول .
- 2- الإملاء المنظور .
- 3- الإملاء الاستماعي .
- 4- الإملاء الاختباري .

#### أولاً: الإملاء المنقول

ويعني به أن ينقل التلاميذ القطعة من كتابهم أو عن اللوح ، أو عن بطاقة كبيرة كتبت عليها بعد أن يقرأوها ويفهموا معناها ويندربوا بواسطة النظر والقراءة على التعرف على بعض مفرداتها - تهجئها - . وقد يملي المعلم عليهم القطعة جزءاً جزءاً وهم يتابعونه فينتظرون إلى ما يمليه عليهم ومن ثم يكتبونه .

#### طريقة تدريس الإملاء المنقول:

- 1- التمهيد لموضوع القطعة على غرض التمهيد لدرس المطالعة أي بعرض النماذج أو الصور، واستخدام الأسئلة المهيمة .
- 2- عرض القطعة في الكتاب، أو البطاقة، أو السبورة إضافة، دون أن تضبط كلماتها، حتى لا ينقل التلاميذ هذا الضبط، ويتورطوا في سلسلة من الأخطاء، من جراء هذه الصعوبات المتراكمة.
- 3- قراءة المدرس القطعة قراءة نموذجية .



4- قراءات فردية من التلاميذ ويجب الحرص على عدم مقاطعة القارئ لإصلاح خطأ وقع فيه.

5- أسئلة في معنى القطعة للتأكد من فهم التلاميذ لأفكارها وفي هذه الخطوة تدريب التلاميذ على التعبير الشفوي الذي ينبغي أن يكون له نصيب في كل درس .

6- تهجي الكلمات الصعبة التي في القطعة، وكلمات مشابهة لها، وبمسن تمييز هذه الكلمات إما بوضع خطوط تحتها، وإما بكتابتها بلون مخالف ، وذلك في حال استخدام السبورة الإضافية، وطريقة هذا التهجي أن يشير المدرس إلى الكلمة ويطلب من تلميذ قراءتها وتهجي حروفها ، ثم يطلب غيره بتهجي كلمة أخرى يختارها المدرس مشابهة للكلمة الأولى من حيث الصعوبة الإملائية، ثم ينتقل إلى كلمة أخرى وهكذا .

#### النقل ويراعي فيه ،

- أ- إخراج الكراسات وأدوات الكتابة، وكتابة التاريخين ورقم الموضوع.
- ب- أن يملي المدرس على التلاميذ القطعة كلمة كلمة مشيراً في الوقت نفسه إلى هذه الكلمات في حالة استخدام السبورة الإضافية.
- ج- أن يسير جميع التلاميذ معاً في الكتابة ، وأن يقطع المدرس السبيل على بعض التلاميذ الذين يميلون إلى التباهي بالانتهاء قبل غيرهم .
- د- جميع الكراسات بطريقة منظمة عادة .
- هـ- شغل الجزء الباقي في الحصة في عمل آخر مفيد قبل تحسين الخط أو مناقشة معنى القطعة على مستوى أوسع.

#### مزاياها:

أنه يعتمد على الملاحظة والمحاكاة وبما أن النقل يكون بتعويد الطفل النظر إلى الكلمات وتقليد نسخها على الدفتر فهذا بدوره يقوي انتباه الطلبة وملاحظتهم .

#### ثانياً: الإملاء المنظور

وفيه تعرض قطعة الإملاء على التلاميذ لقراءتها وفهمها والتدريب على كتابة أشكال كلماتها، ثم تحجب عنهم ومن ثم تملأ عليهم.

### طريقة تدريس الإملاء المنظور:

في هذا النوع من الإملاء محاولات تربوية كثيرة لتثبيت رسم الكلمة وصورتها في ذهن الطالب، وخطوات تدريسه هي :-

- يقرأ المعلم القطعة قراءة واضحة ويناقش الطلبة في معناها ويطلب منهم تهجي كلماتها الصعبة .

- يقرأ التلاميذ القطعة ويطلب منهم تحليل ونهجي الكلمات الصعبة .

- يحجب المعلم القطعة ويبدأ في إملائها عليهم جملة بعد أخرى في وضوح وتأن .

- يقوم بإعادة القراءة ليتأكد التلاميذ ما فاتهم .

- يصحح المعلم الدفاتر تصحيحاً خاصاً أمام كل تلميذ ويوقف معه على الرسم الصحيح

- يناقش المعلم الأخطاء الشائعة بعد الانتهاء من التصحيح وتكليف التلاميذ بتصويب الخطأ في دفاترهم .

### من مزايا الإملاء المنظور،

- يساعد على الربط بين النطق والرسم الإملائي .

- يعتبر خطوة متقدمة في سبيل التهيئة لمعالجة الصعوبات الإملائية .

### ثالثاً: طريقة تدريس الإملاء الاستماعي :

- التمهيد: يعرض النماذج أو الصور، واستخدام الأسئلة الممهدة .

- قراءة المدرس القطعة، ليلم التلاميذ بفكرتها العامة .

- مناقشة المعنى العام بأسئلة يلقيها المدرس على التلاميذ .

- تهجي كلمات مشابهة للمفردات الصعبة التي في القطعة ، وكتابة بعضها على السبورة، وينبغي أن تعرض هذه الكلمات المشابهة في جمل كاملة، حتى يكون كل عمل في الطريقة ذا أثر لغوي مفيد للتلاميذ .

- إخراج التلاميذ الكراسات وأدوات الكتابة، وكتابة التاريخ ورقم الموضوع، وفي أثناء ذلك محور المدرس الكلمات التي على السبورة .

- قراءة المدرس القطعة للمرة الثانية، لتهيأ التلاميذ للكتابة ، وليحاولوا إدراك المشابهة بين الكلمات الصعبة التي يسمعونها والكلمات المماثلة لها مما كان مدوناً على السبورة .

(ملء القطعة، ويراعي في الإملاء ما يلي :

- أ- تقسيم القطعة وحداث مناسبة للتلاميذ طولاً وقصراً .
  - ب- إملاء الوحدة مرة واحدة لحمل التلاميذ على حسن الإصغاء وجودة الانتباه .
  - ج- استخدام علامات الترتيب في أثناء الإملاء .
  - د- مراعاة الجلسة الصحيحة للتلاميذ .
  - هـ- قراءة المدرس القطعة للمرة الثالثة، لتدارك الأخطاء والنقص .
  - و- جمع الكراسات بطريقة هادئة ومنظمة .
  - ز- شغل باقي الحصة بعمل آخر مثل .
  - ح- تحسين الخط .
  - ط- مناقشة معنى القطعة على مستوى أرقى .
  - ك- تهجي الكلمات الصعبة التي وردت في القطعة .
  - ل- شرح بعض قواعد الإملاء بطريقة سهلة مقبولة .
- وابعا، طريقة تدريس الإملاء الاختباري،

به يستطيع المعلم أن يقف على مدى الإفادة التي حققها التلاميذ من دروس الإملاء ، ويعني به عقد الاختبارات الإملائية في فترات متباعدة و الهدف أن يقف المعلم على المدى الذي وصل إليه الطالب من الدراسات الإملائية ، طريقة تأدية مثل الإملاء الاستماعي غير أنه لا يتعرض لتهجي الكلمات ، والغرض منه تقدير مستوى التعلم الإملائي وقياس قدراته في الإملاء . والإملاء الاختباري له مستويان:

- إملاء يطلب إلى التلاميذ إعداده والتدرب عليه في البيت، من الكتاب المدرسي، ومتدرب سبق أن قرأه التلاميذ، وفهموا معناه ، لكتابه دون تدريب في حصة الإملاء.
- إملاء يقصد به اختبار قدرة التلاميذ في كتابة مقدرات سبق وتدربوا عليها وتشخيص مواطن الضعف لمعالجتها.

#### شروط اختبار القطع الإملائية،

هناك عدة جوانب ينبغي توافرها في القطعة الإملائية وهذه الجوانب هي :

##### أ- الجانب المعرفي :

وذلك أن تشمل القطعة على معلومات متنوعة تزيد من أفكار التلاميذ ، ولتدعم بألوان من الثقافة والخبرة والقصص، والأخبار المتصلة بحياتهم، والتي تثير اهتمامهم، وتحرك

شوقهم ولذلك ينبغي أن تكون مستمدة من واقع التلاميذ، وما يدور على السطح وفي إطار استعمالاتهم مع الاطلاع على ما يدور في عالم الكبار، حتى يتسنى لهم الإنطلاق إلى الحياة العامة، والتفاعل مع مختلف ميادين الإنتاج الفكري .

#### ب- الجانب اللغوي :

وذلك بأن تتسم القطع المختارة بلغة سهلة ومفهومة، فلا مجال هنا للمفردات اللغوية غير المألوفة، فلا ينبغي أن يتكلف المعلم في تأليفها جرباً وراء مجموعة من المفردات الخافضة، بل يجب أن يكون تأليفها طبيعياً لا تكلف فيه، واختيار القطع من الكتب المدرسية المقررة يضمن توافر هذا الجانب ، حيث تصبح المفردات اللغوية مألوفة وليست غريبة عليهم ، فهي غير بعيدة عن قاموسهم اللغوي المستمد من قراءاتهم وكتاباتهم وتعبيراتهم الشفوية والتحريرية ، فوقع العين على اللفظ كثيراً ما يساعد على صحة كتابته ورسمه .

ويشترط أيضاً في قطع الإملاء التي تعرض على التلاميذ أن تكون مفرداتها من الكلمات التي تحمل وجهين في رسمها أو التي دار حولها خلاف، حيث يكتفي في هذه المرحلة بالكلمات التي لا تجعل وجهاً آخر لرسمها .

#### ج- الجانب الوجداني :

ونعني به ما تركه القطع الإملائية من أثر طيب في نفوس التلاميذ، ولذا ينبغي أن تكون شيقة، وواضحة المعاني، ومنسقة، تتسم بالنواحي الجمالية في كتابتها، وعرضها وبذلك تثير اهتمام التلاميذ، وتحرك شوقهم وتربي إحساسهم بالجمال، وتغني ذوقهم وترقيه .

وهذا الجانب يؤكد ضرورة اختيار القطعة المناسبة للأطفال عقلياً وثقافياً ، فالصعوبة قد نصيهم بالإحباط، وقدان الثقة بالنفس، والإحساس بالضعف، أما السهولة فتشعر التلاميذ بالتفاهة وتؤدي إلى الإهمال، واللامبالاة، والتدرج في الصعوبة بحسب المستويات يدفع الفرد إلى الرغبة في التقدم والمزيد من الثقة بالنفس. وهذا الجانب أيضاً يشير إلى مراعاة حجم القطعة : فالطول الزائد عن الحد يستهلك الوقت، ويشعر المتعلم بالملل والضيق، والقصر يضيع كثيراً من الفوائد، ويتراوح طول القطعة كما أشادت كتب التدريس، ما بين سبعة سطور وإثني عشر سطراً تقريباً .

#### د- الجانب التربوي السلوكي :

اختيار القطع الإملائية ينبغي أن يدور حول موضوعات متنوعة، علمية وثقافية ودينية

وأحداث اجتماعية، وما يتصل بالبيئة، وهذا يؤثر في سلوك المتعلم، ويضمن اتصاله بمجتمعه، وتفاعله معه، وتعرفه بيئته، وتكيفه معها تكيفاً ناجحاً .

وتساعد القطع الإملائية بهذه الصورة على تحقيق أهداف تربوية وسلوكية مفيدة، كالصدق في القول، وإتقان العمل وحب الوطن، والاعتماد على النفس، والصبر والشجاعة، والنظافة والنظام، والدقة والقطع بذلك تنرب التلاميذ على استنباط الأحكام العامة وعلى التفكير السليم مما يمكنه من تمييز الحق من الباطل، والخير من الشر، وما يساعده في حل المشكلات ومواجهة المواقف المختلفة .

### طرق تصحيح الإملاء مزايها وعيوبها .

أ- تصحيح المعلم الخطأ بنفسه في الصف ، خاصة بالمرحلة الابتدائية :

ومن أهم ما يميز هذه الطريقة أنها تعرف المعلم بالكلمات التي شاع وقسح الخطأ بها وتعمل المدرس يعرف قدرة كل طفل في الكتابة ودرجة تقدمه ، وعيوبها يتصرف التلميذ أثناء تصحيح المعلم بأعمال غير مجدية وفيها إرهاق للمعلم .

ب- تصحيح الدفاتر خارج الصف :

دقيقة وفيها تقدير مستوى كل تلميذ ومعرفة نواحي القوة والضعف عنده ، عيوبها ترفع المعلم إرهاقاً كبيراً من غير طائل .

ج- قيام التلميذ بتصحيح الخطأ بنفسه :

وفيها يصحح التلميذ دفتره بنفسه ، فإذا كانت القطعة موجودة في الكتاب يخرج كتابه، ويقارن بين كتابته وبين ما ورد في الكتاب، ويضع خطأ تحت أخطائه ويدون عددها. وهذه الطريقة تعود التلميذ دقة الملاحظة والانتباه والثقة بالنفس، وتعمل المسؤولية، كما تعود على الصدق والأمانة والاعتراف بالخطأ ، وقد يأخذ البعض عليها أن التلميذ قد لا تقع عينه على خطئه، أو أنه يصحح الأخطاء التي وقع فيها.

د- تبادل الدفاتر :

حيث يتبادل التلاميذ الدفاتر بطريقة منظمة، فيصحح كل منهم خطأ زميله بنفسه ، ومن مزايا هذه الطريقة أنها تشعر التلميذ بتحمل المسؤولية وأنه موضع ثقة من معلمه ، عيوبها التلميذ قد لا يقع على الخطأ ، أو يتجاهله أو يتحامل على زميله في التصحيح من باب المنافسة .

## أسباب الضعف الإملائي :

### الفهمي :

ويكون ذلك بسبب ضعف مسنوء أو شروء فكره وقد يكون السبب ناتجاً عن ضعف البصر أو السمع أو قد يكون ضعفه في الكتابة يتج عن الخوف والارتباك بالتالي ضعف الكتابة يتج بسبب إحدى هذه الأسباب .

### المدرسي :

قد يكون المدرس سريع التطق أو خافت الصوت ، أو قد يكون نطقه للمفردات والحروف غير واضح ، أو قد يكون من الذين يبالغون في إشباع الحركات فبالتالي يعكس ذلك نتائج سلبية على بعض الطلبة حيث يكون الطالب في حيرة للفظ الذي سمعه خصوصاً في الحروف المتقاربة في الصوت .

### قطعة الإملاء :

- إذا كانت القطعة المختارة صعبة الكلمات أو فيها شواذ في رسمها عن القاعدة الأصلية في نسبة كبيرة فإن ذلك يؤثر سلباً على الطلبة وعلى كتاباتهم الإملائية .
  - عوامل ترجع إلى طريقة التدريس وأسلوب المعالجة والتصحيح المتبع .
- عوامل تتصل باللغة المكتوبة :**

وتتمثل في قواعد الإملاء ، والشكل واختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه ووصل الحروف وفصلها .. الخ .

### بعض الأساليب المتبعة في علاج الضعف الإملائي :

- هذه بعض الأساليب المتبعة بغية التخفيف من الأخطاء الإملائية :
- تحديد الأهداف السلوكية في كل درس إملائي لتحقيق الغاية المرجوة .
- الإفادة من دروس القراءة لتدريب التلاميذ على التمييز الصحيح بين مخارج الحروف وبين الأصوات المشابهة ، وذلك لتذليل الصعوبات المحتملة في الكتابة والنطق .
- الوصول للقاعدة الإملائية بطريقة الاستنتاج والامتقراء والابتعاد عن تقديمها بصورة مباشرة .

- عدم الانتقال إلى قاعدة إملائية جديدة إلا بعد التأكد أن التلاميذ قد اتقنوا المهارة المتعلقة بالقاعدة السابقة.
- الاهتمام بالمعنى وربطه بالأعمال الكتابية للتعلم فذلك يؤدي إلى سرعة اكتساب المهارات.
- معالجة الأخطاء الإملائية بصورة مباشرة .
- الابتعاد عن العقوبات المرفقة في كتابة الأخطاء الإملائية لأن ذلك يكون اتهاماً سلبياً .
- محاولة اكتشاف أسباب الأخطاء ومعالجتها قدر الإمكان .
- أن يتسم المعلم بالمرونة في استخدام الأساليب والا يكون اسير طريقة واحدة أو أسلوب واحد .

### علامات الترقيم

#### المعنى اللغوي:

الرقم والترقيم تعجيم الكاتب ورقم الكاتب يرقمه رقماً : أعجمه ويثنه . كتاب مرقوم أي يشتمل حروفه بعلامات من التنقيط ، وقوله عز وجل : ( كتاب مرقوم ) أي كتاب مكتوب .  
ومنه قول الشاعر :

سأرقم في الماء القسراع إليكم      على بعدكم إن كان للماء راقم  
أي سأكتب والمرقم القلم، والرقم الكتابة .

#### المعنى الاصطلاحي:

الترقيم علامات اصطلاحية توضع في أثناء الكلام أو في آخره ، كالفاصلة والنقطة وعلامة الاستفهام والتعجب وغيرها لتحقيق أغراض تتصل بتيسير عملية الإقحام من طرف الكاتب، وتعين القارئ على فهم النصوص بتحديد مواقع الفصل والوقف والابتداء وأنواع النبرات الصوتية، والأغراض الكلامية في أثناء القراءة .

وكذلك بيان وجوه العلاقات بين الجمل ، فمساعدة إدراكها على فهم المعنى ، وتصوير الأفكار، وكما يستخدم المتحدث في أثناء كلامه بعض الحركات اليدوية ، أو يعتمد إلى تغيير في قسمة وجهه، أو يلجأ إلى التنويع في نبرات صوته ، ليضيف إلى كلامه قدرة على دقة التعبير، وصدق الدلالة، وإجادة الترجمة عما يريد بيانه للسامع ، كذلك يحتاج الكاتب إلى

استخدام علامات الترقيم، لتكون بمثابة هذه الحركات اليدوية وتلك النبرات الصوتية ، في تحقيق الغايات المرتبطة بها.

وموضوع الترقيم يتصل اتصالاً وثيقاً بالرسم الإملائي ، فكلاهما عنصر أساسي من عناصر التعبير الكتابي الواضح السليم ، وكما يختلف المعنى باختلاف صورة الهمزة مثلاً في بعض الكلمات، إذا أخطأ الكاتب في كتابة كلمة (سئل) بأن كتب الهمزة على ألف (سأل) انعكس المعنى، وصار المستول سائلاً، وكذلك إذا طالعنا الجملة الآتية وبعدنا علامة التأثر (ما أعظم الآثار الأردنية!) وطلب إلينا ضبط آخر الكلمتين . أعظم الآثار أدركنا من وضع علامة التأثر ، أن الجملة أسلوب تعجب ، فتفتح آخر (أعظم) لأنها فعل ماضٍ للتعجب ، وآخر (الآثار) لأنها مفعول به.

أما إذا كان بعد هذه الجملة علامة الاستفهام أدركنا أن الجملة استفهامية ، فنرفع كلمة (أعظم) لأنها أفعل تفضيل خبر ما ، ونجبر كلمة (الآثار) لأنها مضاف إليه ، ولو حذفنا علامة الترقيم من كل جملة لتحير القارئ في تصوير المعنى ، وفي ضبط بعض الألفاظ .

#### نشأة علامات الترقيم.

أول من اعتدى لذلك رجل من علماء النحو من روم القسطنطينية اسمه أرسطوفان من أهل القرن الثاني قبل الميلاد، وكان شأنه في هذا السبيل شأن كل من يتبته لأمر من الأمور في مبدئه. ثم عملت أمم الإفرنج من بعده على تحسين هذا الاصطلاح وإتقانه الفاية التي وصلوا إليها في عهدنا الحاضر فلقد أصبح الطفل إذا قرأ في أحد الكتب الإفرنجية لا يتلعثم ولا يتردد في القراءة بل يكون عائلاً للشيخ العالم سواءً يسواء وإنما يقاس بين المتبدئ والمتنهي بدرجة الحصول من العلم الذي يبني عليه مقدار الفهم والتفضل في ذلك راجع إلى تلك العلاقات التي تواضعوا عليها لتسهيل القراءة على كل إنسان توصل إلى بسيط المعرفة بأشكال الحروف وتركيب بعضها مع بعض وإلى طريقة النطق بالكلمات التي تتألف منها ( زكي، 1983).

أما القارئ باللسان العربي فلا يزال مضطراً رغم أنه إلى التمرن والتسكع على الدوام وإلى مراجعة نفسه بنفسه إن كان قد أوتي شيئاً من المعرفة وعلى كل حال له مهما بلغت درجته من العلم، لا يتسنى له في أكثر الأحيان أن يتعرف مواقع الفصل بين الجمل وتقسيم العبارات والوقوف على المواضع التي يجب السكون عندها. فهو يصل في الغالب رأس الجملة اللاحقة بذييل الجملة السابقة ونحو ذلك مما يشهد به الحس ويؤيده العيان فكانت النتيجة عندنا إخلال القارئ ولو كانوا في طليعة المتعلمين بتلاوة عبارة قد تكون سهلة في



ذاتها بل كثيراً ما تراهم عاجزين عن إعطاء الكلام حقه من النبرات التي يقتضيها كل مقام، بل إننا لو اخترنا طفلاً عربياً لوجدنا أنه يحسن القراءة بلغة أجنبية أكثر مما يتوصل إليه مع الكد والجد فيما يحاول من قراءة العبارات المكتوبة بلغة أمه وأبيه (زكي، 1983).

ولعلنا فكر الغيورون على اللغة العربية العاملون على تسهيل تناولها في تلامي وشيوخ اللغات الأجنبية في بلادنا فرأوا أن الوقت قد حان بإدخال نظام في كتابتنا الحالية - مطبوعة أو مخطوطة - تسهلاً لتناول العلوم وظناً بالوقت الثمين أن يضيع هدراً بين تردد النظر وبين اشتغال الذهن في تفهم عبارات كانت أبسر الأمور وإدراك معانيها لو كانت تقاسمها وأجزائها مفصولة أو موصولة بعلامات تبين أغراضها. فشرعوا يستعملون في مطبوعاتهم و مخطوطاتهم الرموز الخاصة بالإفرنج ولكن على غير أصول مقررة أو قواعد ثابتة فنشأ عن ذلك كثير من الخطأ والارتباك لأنهم لم يحشوا في هذا العمل على وتيرة واحدة معروفة عند جميع القارئ على السواء ولذلك لم يأت مساعدهم بالفائدة التامة التي توخوها وإن كان لهم فضل كبير في الشعوب بوجوب هذا الإصلاح والعمل على الوصول إليه بقوتهم الذاتية الفردية لا تجمعهم رابطة يرجعون إليها وقاعدة يعتمد الناس عليها وبقيت الحالة في مصر على هذا المتوال حتى إذا أشرفت أنوار اللغة العربية من جديد في العصر العباسي المجيد وأخذت اللغة في الانتعاش وساعد في ذلك ظهور المهتمين الجادين في البحث في علم الكلام وكان للعصر الخديوي في مصر دور في إحياء الآداب العربية خصوصاً بعد هيبة العلماء على نظارة المعارف العمومية واهتمام سعادة النابغة أحمد حشمت باشا منذ تقلد هذه النظارة في إعادة اللغة العربية إلى مكانتها الطبيعية في جميع المدارس الأميرية كما أخذ يتحرى الأسباب الموصلة إلى إحياء الآداب العربية في أجمل شكلها وعلى أحسن مثال (زكي، 1983).

وكان من باكورة أعماله في هذه الأحيان أن عهد إلى المهتمين بمباشرة طبع الجزء الأول من الموسوعتين (نهاية الأدب في فنون الأدب - للتويزي) و (مسالك الإيضاح في محالكم الأمصار لابن فضل الله العمري). ولقد أشار سعادة أحمد حشمت بتدارك النقص الحاصل في تلاوة الكتابة العربية وطلب استنباط طريقة لوضع العلامات التي تساعد على فهم الكلام بفصل أجزائه بعضها عن بعض ليتمكن القارئ من تنويع صوته تبعاً لأغراض الكاتب و توضيحاً للمعاني التي قصدتها ومراعاة للوجدان الذي أمله عليه و اشتراط أحمد حشمت أن يكون ذلك الإصلاح بطريقة منطقية مضبوطة متطبقة على القواعد والأصول المقررة للوقت والابتداء في اللغة العربية، فبدأ الأديب العلامة أحمد زكي بمراجعة الكتب العربية التي

وضعا النابغون من السلف الصالح في الوقف والابتداء مثل: 'القول المقيد في علم التجويد' و'منار الهدى في الوقف والابتداء' و'كتاب الوقف والابتداء' للإمام السجواني و'شرح المقدمة فيما يجب على القارئ أن يعلمه' و'الإنصاف في علوم القرآن' و'البحث المعروف في معرفة الوقوف للذاهي' و'الوقوف للشاطي' (زكي، 1983).

ثم رجع العلامة أحمد زكي إلى ما تواضع عليه الإفرنج في هذا المعنى من كتب النحو و معاجم اللغة المستفيضة بين الناس فكانت نتيجة البحث مما يقر الخاطر ويسد الناظر فقد وجد العلامة أحمد زكي من حسن الحظ أن الاصطلاحين الإفرنجي والعربي يمكن التوفيق بينهما في أهم المواضع وفي أكثر المقامات دوراً في الكلام، ذلك بأنه تحقق في الأصوليين و وجد أن اختلافهما في جزئيات طفيفة يمكن للعربية أن تستغني عنها و بيان ذلك أن العرب حينما هموا لأخذ قسطهم من التقدم والارتقاء ابتداء بالكتابة على طريقة سهلة ساذجة فكان من كتابتهم قبل البعثة النبوية ما هو موصول الكلمات بعضها ببعض، فقد ورد أنهم وضعوا كتاباً واحداً وجعلوه سطرًا واحداً موصول الحروف غير متفرق، ثم فصلوا الكلمات بعضها عن بعض في عصر النبوة ولكن الحروف بقيت خالية من نقط الأعجام التي تميز الحروف المتشابهة بعضها عن بعض، كانت تخلو أيضاً من علامات الشكل التي تميز الحركات والسكون، وذلك لما كان من فصاحة القوم الغريزية (زكي، 1983).

فلما اتسعت الدائرة أحس أهل الرأي منهم بوجوب العمل على إصلاح الوضع، فوضعوا علامات الشكل نقطاً يمدد أحرف فوق الحرف أو تحته أو على شماله ثم رأوا بعد ذلك كثرة التصحيح فوضعوا هذه النقط - مفردة أو مثناة فوق الحروف وتحت حروف أخرى، ثم بدأهم بعد ذلك أنه لا يتيسر لكل إنسان وجود مد عند الكتابة، فضلاً عما هنالك من ضياع الوقت وإمكان تنطرق الخلط فعزلوا عن الشكل بطريق النقط فوضعوا النقط المستعمل الآن وكان إصلاحاً ثالثاً (زكي، 1983).

ثم جاء الظهور الرابع - طور الكمال - فوضعوا علامات خطية مختزنة من بعض الحروف أو من بعض الكلمات للدلالة على مواضع الوقف بأنواعه وعلى مواضع الفصل وعلى مكان الانتهاء أي حيث يحسن السكوت التام وأطلقوا على هذا الاصطلاح الرائي اسم 'الوقف والابتداء' فوضع القوم للوقف الاختياري حروفاً ونقطاً وخطوطاً يمتاز بها السكون والإشمام والزوم والتضعيف. وتنص سيبويه على أن العربي لحرصه على بيان الحركة في آخر كل كلمة سأله عنها كان يعقبها بلفظة (يا فتى) وبهذه الوسيلة كان سيبويه

يستدل على أن الكلمة مصروقة وجرأة أم لا، إذ لو وقف الإعرابي عليها بالسكون وهي غير منصوبة وكانت ججراً، لم يكن بوسع إمام النحاة أن يعلم إن كانت تلك الكلمة ججراً أم لا.

أما السواد الأعظم من العلماء فقد أعملوا هذا الشكل بل فراخوا في وضع النقط (نقط الإعراب) ذاتها فكان ذلك الإهمال المزدوج مثاراً للإبهام والالتباس بين الناس على ما هو مشهور عند العارفين. لقد تطرق الخليل إلى كثير من نفس الألفاظ والمسميات فأصبحت الكلمة الواحدة قولان فأكثر من جهة النقط على حروفها، وقولان فأكثر عن طريق التلفظ بمركانها وسكتاتها (زكي، 1983).

فلما ظهرت الطباعة العربية زادت الحالة إشكالاً وتعقيداً، وهذه معظم الكتب بين أيدينا نرى الصحائف منها مسودة مطعومة بالكتابة من أولها إلى آخرها بلا فاصل يستريح عنده النظر أو اللسان وهو أمر طاماً أحس الناس بمضاره المتعددة وحال دون التيسر في الفهم أو الوصول إلى المطالب المقصودة، وأشد ما يظهر هذا النقص في معاجم اللغة (قواميسها) وفي كتب الأدب وفي أسفار التاريخ ونحوها. بحيث أن الباحث يضع عليه كثيراً من وقته إلى أن يظفر بضالته بل قد يمر بقطره على موضع الحاجة ولكنه قد لا يقف عليه أو لا يكاد يهتدي إليه إلا من كان له صبر وممارسة، وهم القليل القلائع بشؤون التعليم (زكي، 1983).

وقد توصل العلامة أحمد زكي باشا إلى نتيجة صحيحة وهي إحياء الكثير من القواعد التي فرضها علماء اللغة العربية لبيان مواضع الوقف والابتداء واستعمال العلامات الإعرابية وإضافة رموز إليها مما تدعو إليه طبيعة التركيب في الكلام العربي. وقد جنس العلامة أحمد زكي باشا إلى التوفيق بين القواعد العربية وبين القواعد الأجنبية لتوحيد العمل، وتقليل الكلفة وتسهيل السبل، خصوصاً أن هذه العلامات قد شاع استعمالها في المدارس والمطبوعات والمخطوطات العربية في عصرنا هذا. وفضلاً عن ذلك، فقد وجدت هذه العلامات قد استعملها الناسخون المصريون في كثير من الكتب العربية في الآثار المحفوظة بدار الكتب الخديوية، وكما تشهد به الآثار المتقولة بطريقة التصوير الشمسي التي هي أساساً لإحياء الآداب العربية، وفوق ذلك فقد استخدمها الأتراك في مطبوعاتهم، وأعم الدواصي التي قضت بالتحويل على هذه العلامات أن التلاميذ المصريين في جميع المدارس الأميرية والأهلية والأجنبية يتعلمون هذه العلامات أثناء تعليمهم، وقد عدلت كتابتها بالقلم العربي مراعاة لحركة اليد في الكتابة من اليمين إلى اليسار (زكي، 1983).

### أهمية علامات الترقيم ،

لعلامات الترقيم أهمية كبرى تأتي من الدور الذي تقوم به في تسهيل عملية الفهم ، وجودة الإدراك أثناء القراءة . فعندما نقول: ما أكرم سعيد؛ نستطيع أن ندل باللهجة وطبيعة الصوت وحركات الإعراب، على ما نريد قوله ، فنفرق بين النفسي والتعجب والاستفهام فإذا قلنا قولنا إلى اللغة الكتابية فقدت اللهجة دلالتها، والتبس المعنى على القارئ ، وذلك أن قائلًا لو قال : ما أحسن زيد ، غير معرب ، لم يوقف على مراده ، فإذا قال : ما أحسن زيدًا ! أو ما أحسن زيد؟ أو ما أحسن زيد، أبان بالإعراب عن المعنى الذي أراد . وللمعرب في ذلك ما ليس لغيرهم ؛ فهم يفرقون بالحركات وغيرها بين المعاني ، يقولون : هذا غلاماً أحسن منه رجلاً ، يريدون الحال في شخص واحد . ويقولون : هذا غلام أحسن منه رجل ، فهما إذن شخصان . ويقولون : كم رجلاً رأيت ؟ في الاستخبار .

فعلامات الترقيم لها أهمية كبرى في فهم العبارة ، وإدراك المقصود منها ، لأن اللغة المكتوبة هي الصلة الوحيدة بين الكاتب والقارئ ، ويجب أن نحصر كل الحرص على أن تكون كتابتنا واضحة لغيرنا أمينة في نقل أفكارنا ومشاركتنا ، معينة على متابعة الأفكار وفهمها . وتعرفنا بمواقع فصل الجمل ، وتقسيم العبارات ، والوقوف على المواضع التي يجب السكوت عندها ونحو ذلك .

إن وضع علامات الترقيم في الكتابة يجب حذر الوقت بين تردد النظر، وبين اشتغال الذهن في فهم عبارات كان من أيسر الأمور إدراك معانيها ، لو كانت تقاسمها وأجزاؤها منفصلة تبين أغراضها ، وتوضح مرامها .

### مواضع استعمال هذه العلامات .

#### 1- الفاصلة وعلامتها (.) :

وتستعمل لفصل بعض أجزاء الكلام عن بعض فيقف القارئ عندها وقفة خفيفة ، وتستعمل :

- 1- بين الجمل التي يتكون من مجموعها كلام تام في معنى معين .  
مثل : إنشاء الجامعات في الأردن، يعني الكثير : فهو يخلق نغمة جديدة من المعلمين ، ويسهم في دعم الثقافة ، ويشر بمستقبل أفضل للأجيال القادمة .
- 2- بين أنواع الشيء الواحد وأقسامه .  
مثل : أقسام الكلام : اسم ، وفعل ، وحرف .

3- وبين الكلمات المقردة المرتبطة بكلمات أخرى ، تجعلها شبيهة بالجمع في طولها .  
مثل: كل فرد في الأمة مجند لمعركة المصير : الفلاح في حقله ، والعامل في مصنعه ، والطلّاب في معهنه ، والموظف في ديوانه .

4- بعد لفظ المتأدى:

مثل: يا علي، عليك بالعلم والإيمان .

5- بين فعل الشرط وجوابه:

مثل: إذا صدقتني الحديث، عفوت عنك، أو بين القسم وجوابه: والله، لأساعدن المحتاجين والمرضى.

6- بين جملتين مرتبطتين في اللفظ وفي المعنى ، كان كانت الثانية صفة أو حالاً أو ظرفاً للأولى ، وكان في الأولى بعض الطول.

مثل: كادت السيارة أمس تدوس طفلاً، يظهر أنه أصم.

2- الفاصلة المنقوطة وعلامتها ( . ) :

وتوضع بين الجمل ، فتشير بأن يقف القارئ عندها وقفة أطول قليلاً من وقفة الفاصلة ، وأشهر مواضع استعمالها ثلاثة :

1- أن توضع بين جملتين تكون ثانيتهما مسببة عن الأولى :

مثل: رجل يجاهد في سبيل الله بماله ونفسه ، ويعلم أن أجر الشهيد عظيم عند الله .

2- أن توضع بين جملتين تكون ثانيتهما سبباً للأولى :

مثل: لم يجرز أحوك ما كان يطمح إليه من درجات عالية ؛ لأنه لم يثن في الإجابة .

3- أن توضع بين جمل طويلة ، يتألف من مجموعها كلام تام الفائدة ، فيكون الغرض من وضعها إمكان التنفس بين الجمل ، وتجنب الخلط بينها بسبب تباعدها:

مثل: ليست مشكلة الامتحانات نابعة من دوائر التعليم ، فيما تعالجه من تحديد مستوى الأستاذة. وما تضعه من نظام في تقدير الدرجات . وما يتلو ذلك من إعلان نسب النجاح ، وتعيين الناجحين والراسخين ؛ وإنما المشكلة - في نظري - تنبع وتتضخم مما تتطوع به الصحافة وغيرها. من المبالغة في رواية أخبار الامتحانات ، وقصصها ، وأحداثها ، آثارها في نفوس الطلاب، وأولياء الأمور .

## 3- النقطة وعلامتها (.) :

وتسمى (الوقف) وهي توضع بعد نهاية الجملة التي تم معناها وفي نهاية الفقرة، وتوضع في نهاية الرسالة، والفصل من البحث ، والقسم من الفصل، والخطبة، والمقالة... الخ. مثل قال تعالى 'لقد منّ الله على المؤمنين إذ بعث فيهم رسولا من أنفسهم'.

## 4- النقطتان وعلامتها (: ) :

من علامات الوقف المتوسط ، وتستخدمان في سياق التوضيح والتبيين ، ومن مواضع استعمالها:

أ- أنهما توضعان بين لفظ القول والكلام المقول، أو ما يشبههما في المعنى:

مثل : قيل لإياس بن معاوية : ما فيك عيب إلا كثرة الكلام ، فقال : أأستمعون صواباً أو خطأ؟ قالوا : لا ، بل صواباً ، قال : فالزيادة من الخير خير .

ب- وقبل الأمثلة التي تساق لتوضيح قاعدة، أو حكم، مثل: تحذف نون المثني عند إضافته:

مثل: يرفع الفاعل بالضمّة إذا كان مفرداً مثل : جلس الولد .

ج- قبل شرح معاني الألفاظ والعبارات:

مثل : الكلام : العشب .

## 5- الشرطة وعلامتها ( \_ ) :

وتسمى أيضاً الوصلة ، وأكثر ما تستعمل في موضعين.

أ- توضع بين العدد رقماً أو لفظاً وبين المعداد ، مثل :

للكلام شروط لا يسلم المتكلم من الزلل إلا بها :

أولاً - أن يكون للكلام داع يدعو إليه : إما في اجتلاب نفع ، وإما في دفع ضرر .

ثانياً - أن يأتي به في موضعه ، ويتوخى به إصابة فرصته .

ثالثاً - أن يقتصر منه على قدر الحاجة .

ب- وبين ركني الجملة إذا طال الركن الأول ، بأن توالت فيه جمل كثيرة ، عن طريق

الوصف ، أو العطف ، أو الإضافة ، أو نحو ذلك ، بحيث تكون هذه الجمل فاصلاً

طويلاً بين هذا الركن والركن الثاني الذي يتم به معنى الجملة ، ويبدو ذلك في مواضع

منها، الفصل بين المبتدأ والخبر ، والفصل بين الشرط والجواب .

مثل: الموظف الذي يكف على عمله في جد ودأب وإخلاص ، زاهداً في الشهرة والدعاية ، متوخياً مصلحة العمل ومصلحة الناس ، عفيف اليد واللسان ، حي الضمير - هو المثل الأعلى للموظف المنشود .

#### 6- علامة الاستفهام وعلامتها ( ؟ ) :

توضع بعد الجملة الاستفهامية ، سواء أكانت أداة الاستفهام مذكورة في الجملة أم مملوكة.

- متى عدت من السفر ؟

- أيهما أفضل : العلم أم المال ؟

#### 7 - علامة القائل وعلامتها ( : ) :

من علامات الوقف العلويل ، توضع بعد الجمل التي تعبر عن الانفعالات النفسية ، كالتهجيب ، والفرح ، والحزن ، والدعاء ، والذهشة ، والاستغاة ، ونحو ذلك :

- لقد أعدنا بناء قوائنا المسلحة !

- رعى الله العرب ، وسدد خطاهم !

- وامتعصم !

#### 8- علامة التنصيص وعلامتها ( " " ) :

يوضع بين قوسيه المزدوجين كل ما ينقله الكاتب من كلام غيره ، ملتزماً بنصه وما فيه من علامات الترقيم :

مثل: رأس الحكمة غافة الله .

وتكثر علامة التنصيص في البحوث والموضوعات التي يضمها أصحابها جملاً أو فقرات مما قاله غيره في الجمل نفسه ، للاستشهاد ، أو الاعتزاز بها في تقرير ما يريدون من حقائق ، أو لمناقشتها والرد عليها .

#### 9- علامة الحذف وعلامتها ( ... ) :

عندما ينقل الكاتب جملة أو فقرة أو أكثر من كلام غيره ، للاستشهاد بها في تقرير حكم مثلاً ، أو في مناقشة فكرة - قد يجد الموقف يشير بالاختصار ببعض هذا الكلام المنقول ، والاستغناء عن بعضه ، مما لا يتصل اتصالاً وثيقاً بحاجة الكاتب ، فيحذف ما يستغنى عنه

ويكتب عنه ، ويكتب بدل المحذوف علامة الحذف وهي : ... ليدل القارئ على أنه أمين في النقل ، ولم يثر الكلام المتقول .

مثل: للجاحظ مؤلفات كثيرة ، منها : (كتاب الحيوان ، وكتاب البخلاء ، وكتاب البيان والتبيين 0000)

#### 10- النقوسان وعلامتها ( ) :

ترضعان في وسط الكلام، ويكتب بينهما الألفاظ التي ليست من الأركان الأساسية لهذا الكلام، مثل: الجمل الاعتراضية، والتفسير، والألفاظ الاحتراس، وغير ذلك ، مما يقطع تولي الأركان الأساسية في الجملة الواحدة، أو تعاقب الجملتين المرتبطتين في المعنى.

مثل: سمع رسول الله (صلى الله عليه وسلم) رجلاً يقول : (الشحيح أعذر من الظالم ) فقال: (لعن الله الشحيح ، ولعن الظالم) .

الخط :

مفهومه :

تذكر معاجم اللغة العربية أن الخط والكتابة والتحرير والرقم والسطر كلها بمعنى واحد، وتعني : نقل الأفكار من عالم العقل ، إلى عالم مادي على السورق ، فالخط ' لغة ' هو الكتابة بالقلم ، وخط الرجل الكتاب من باب ( كتبه ) ، والخط الطريق الطويل .

أما في الاصطلاح فالخط وموز يرسمها الإنسان تمكنه من قراءة الكلام في أي لغة من اللغات، فالخط تصوير اللفظ برسم حروف هجائه ، التي ينطق بها ، بتقدير الابتداء والوقوف عليه وذلك بأن يطابق المكتسوب المنطوق به من الحروف.

وذكر الفلغشتدي في كتابه (صحيح الأعشى) أن الخط هو ما تتعرف منه صور الحروف المفردة، وأوضاعها، وكيفية تركيبها خطأ. وقيل أيضا إنه علم تعرف به أحوال الحروف في وضعها، وكيفية تركيبها في الكتابة.

وقد عرف ابن خلدون الخط أيضا بقوله : هو رسوم وأشكال حرفية تدل على الكلمات المسموعة الدالة على ما في النفس .

الغرض من تعليم الخط ،

الخط أداة اتصال لغوية، ترتبط ارتباطا وثيقا بنقل الفكرة وعرضها من الكاتب إلى القارئ ، وللخط تأثير في نفسية القارئ فيقدر ما في الخط من حسن العرض ووضوح



الكلمات وانسجام الحروف وجمال الشكل، يكون القارئ متمكناً من فهم ما هو مكتوب. أما إذا كان الخط رديء السمة والمنظر، فاقد الجمال والانسجام، ضائع الوضوح، أثر ذلك على فهم المكتوب تأثيراً قوياً. ومن هنا نلاحظ كم من معانٍ أضاع سوء الخط دلالتها وكم من أفكار تاهت في رموز الخط الغامضة، وكم من خط ساءت فيه الكلمات شكلاً، فأثرت على القارئ موضوعاً. فالخط جميل كالرسم، وهو يزيد على الكتابة الاعتيادية أنه يلتزم أصولاً ومقاييس معينة اتفقت على أنها تمثل الخط العربي الجيد، وهذا كان الاهتمام بتعليم الخط، والعناية به من أهداف برامج تعليم اللغة،

### ومن أهداف تعليم الخط،

- 1- توثيق الصلة بين الخط والقراءة فالخط فرع مهم من فروع اللغة، وله قواعد تحكمه واتباع هذه القواعد يسهل القراءة ويوضح المعنى.
- 2- تنمية الذوق الفني عند التلاميذ وتقديرهم للجمال، بما في الخط من تناسق وانسجام يرضي النزعة الفنية عند التلاميذ.
- 3- في تعليم الخط تعليم للعين على الملاحظة والأصابع على الدقة والامتزان، وذلك بتعويد التلميذ ضبط أعصاب يديه أثناء الكتابة، وتحريكها بسهولة وخفة وعفوية.
- 4- تعليم الخط يساعد على الكتابة السريعة.
- 5- إذا احسن اختيار نماذج الخط من القرآن والسنة، والشعر والقرآن العربي فإنها تفيد التلاميذ في تعليمه بعض المثل والقيم الأخلاقية وبعض نواحي الحياة بمعانيها الراقية وأسلوبها المتين وتثري بمفرداتها قاموس التلاميذ اللغوي.
- 6- تدريب الطالب على الإحساس بالنظافة فيشجع عن العادات السيئة أثناء الكتابة كوضع القلم في الفم، وتلوين الأصابع أو الملابس أو الدفاتر بالخبر.
- 7- إبراز مواهب التلاميذ الفنية في كتابة الخط الجميل المميز.

### الخط العربي علم وفن وفلسفة.

الخط علم، وذلك لأنه يعتمد على أصول ثابتة وقواعد دقيقة، تستند إلى موازين وضعها الأقدمون، وقد وضعت في هذا العلم مؤلفات كثيرة عديدة، بحثت أسسه وقواعده، كما دخل هذا العلم كمادة دراسية في حقل التعليم، وهذه القواعد العامة في الخط لا تختلف من خطاط لآخر، كذلك لا يصل الإنسان إلى إجادة هذا العلم؛ إلا إذا درس أسسه وقواعده.

- الخط فن ، وذلك لأن محور الجمال في التعبير ، يتوخاه ويهدف إليه ، كما يتطلب استعدادا فنيا ، يقوم على دقة الملاحظة والانتباه والقدرة على المحاكاة والمحاكاة ، وهي أمور صعبة في الفن.

- الخط فلسفة ، فلكل نوع من أنواع الخط فلسفة خاصة ، عبرت عن فلسفة مجتمعها وطبيعته: ففي الخط الكوفي الذي كان يكتب به في العصر الجاهلي ، نلاحظ خطوطاً مستقيمة قاسية ، عبرت عن قسوة الحياة الجاهلية القديمة .

وفي الخط الثلث في العصر العباسي ، نلاحظ تعقيدا في الحرف وجمالا في الشكل ، تلائم مع العصر العباسي بما فيه من تعقيد الحياة وروعة الحضارة . وفي اختراع الخطين الرقعة والديواني في العصر العثماني ، نلاحظ ضرورات اجتماعية تمثلت في الوضوح والسرعة ، الأمر الذي دعا لهذين النوعين ، فجاءا معبرين عن فلسفة اجتماعية معينة .

### أنواع الخط العربي ،

#### أولا: الخط الكوفي:

يعد من أقدم الخطوط العربية ، وقد انحدر من الخط النبطي ، وسمي بالكوفي نسبة إلى مدينة الكوفة التي نشأ فيها ، انتشر في عهد الخلفاء الراشدين وهو الذي حملهُ الصحفون المسلمون لنشر دينهم ، وفرضوا وجوب استعمال اللغة العربية باعتبارها لغة دينهم ، لتعليم البلاد التي فتحوها عقيدة الإسلام وصيغ الصلوات وباقي الفروض ، وفي هذا الخط صنعة وإبداع ونجويد ولقد استمر من القرن الأول حتى القرن الثاني وبه نسخت أكثر المصاحف التي تعود إلى ذلك العهد.

وتلا ذلك الخط المحدث وهو كوفي مصحفي تكامل فيه التجويد والتنسيق وأصبحت الحروف متشابهة والمذات متماثلة وزين بالتنقيب والتشكيل وتساوت فيه المسافات بين السطور واستقل كل سطر بمحروفه ، وقد بلغ من الجودة والتنسيق حدا كسبت به المصاحف وزينت به المساجد فهو من أجود الخطوط شكلا ومنظرا وتنسيقاً وتنظيماً .

#### ثانيا: خط النسخ:

وسمي بذلك لأن الكتاب كانوا ينسخون به المؤلفات ، وكثرة استخدامه في نسخ الكتب ونقلها به ، واشتق من الخط الكوفي ، وأول من وضع قواعده ابن مقلة وقد ازدهر هذا الخط في عصر الأتابكة 445هـ ، يمتاز بقبوله التشكيل وامداد حروفه وقد كان الخط المعتمد في كتابة المصاحف بعد أن توقف الخط الكوفي .

فالخاء: خط الرقعة :

يمتاز هذا الخط بالبساطة والوضوح، فهو من أبسط الخطوط المعتادة التي تكتب في معظم الدول العربية، في وقتنا الحاضر، وقد ابتدعه الأتراك ليوحدوا خطوط جميع الموظفين ولقد وضع قواعد هذا الخط ممتاز بك في عهد السلطان عبد المجيد 1280هـ .

والملاحظ فيه أن جميع حروفه سهلة قاعدية مسارها السطر لا ينزل عنه إلا حروف الجيم والخاء والحاء والعين والغين والميم وجميع حروفه مطموسة عدا الفاء والقاف الوسطى .

رابعاً : الخط الفارسي (التعليق) :

استخلصه حسن الفارسي في القرن 4 هـ من أثلام النسخ والرقاع والثلاث ثم أصبح له أشكال وأنواع ولقد كتبت به اللغات الفارسية والهندية والتركية إضافة إلى العربية ، والفرس المتحدثون بسمونه (بالنسلق) وهي مختصرة ل نسخ و تعليق ، وقد وضع قواعد هذا الخط مير علي التبريزي 919هـ واشتقه من خط النسخ ، وله فيه كتابات غاية في الحسن.

يعد من أجمل الخطوط التي لها طابع خاص يتميز به عن غيره، إذ يتميز بالرشاقة في حروفه فتبدو وكأنها تنحدر في اتجاه واحد، فضلاً عن رشاقة الرسم، فقد يربط الفنان بين حروف الكلمة الواحدة والكلمتين ليصل إلى تأليف إطار أو خطوط منحنية وملتفة يظهر فيها عبقرية في الخيال والإبداع .

خاصة: خط الثلث :

والثلث هو أصعب الخطوط كتابة واتقاناً وأكثرها جمالاً ويمتاز بالهزونة ومتانة التركيب وبراعة التأليف ولهذا الخط أساليب مختلفة بحسب المتعلمين يبدو ذلك في طريقة التشكيل والتجميل والتركيب الذي يبدو خفيفاً أحياناً وثقيلاً أحياناً أخرى وقد سمي بذلك لأنه في حجم يساوي خط النسخ الكبير والذي كان يكتب به على الطومار ، والطومار هو الملف المتخذ من البردي أو الورق ، وقد كان يتكون من عشرين جزءاً بلصق بعضها ببعض في وضع أفقي ، ثم يلف على هيئة أسطوانية ، وكان يكتب عليه بخط نسخي كبير عرف بخط الطومار ، ومن خط الطومار اشتق خط الثلث الذي يسمى بأم الخطوط لأنه يعد أساساً لكثير من الخطوط العربية.

سادسا: خط الإجازة (التوقيع):

من الخطوط المشتقة من خط النسخ والثلث، وهو من الخطوط العربية القديمة المعروفة باسم التوقيع والإجازة كالشهادة التي تمنح للمتفوقين في الخط عند بلوغهم الذروة في تجويد الخط لذلك أطلق على هذا الخط اسم الإجازة.

وضع أسسه يوسف الشجري، في عهد المأمون وأطلق عليه الخط الرباسي إذ أصبح لتحرير الرسائل السلطانية ولقد أجاده وطوره في فارس الخطاط الرسام مير علي التبريزي 919هـ وقد استعمل في كتابة أسماء سور القرآن والعناوين الداخلة في الكتب الدينية ، ويمكن استعمال هذا الخط في الأمور التي يستعمل فيها خط الثلث لأنه قريب الشبه به .

سابعاً: الخط الديواني:

لم يكن هذا الخط وليد التفكير وإنما كان نتيجة جهود كان القصد منها التحسين والإبداع، ولكنه وليد الصدفة التي تهيأت لإيجاد غيره ، فمهدت له فتكون بالتبع للملائمة والتجانس.

وهو أيضا من اختراع الخطاطين الأتراك ، ويقال بان أول من وضع قواعده الخطاط إبراهيم منيف 860هـ وكان ذلك في عهد السلطان محمد الثاني ، وبدا استعماله الأول في عصور السلاجقة، حتى جاء عهد السلطان محمد العثماني وكانت حروفه خليطاً من النسخ والثلث والرباعي ، ثم تحول إلى الخط الديواني المطلق الذي اقتص بكتابته الديوان العمائوني لكتابة الانعامات والبراءات السلطانية.

ثامناً: رسم الطغراء :

استعمل السلاطين العثمانيون الختم على شكل الطغراء عند توقيع البراءات والمنشورات وكان السلطان المملوكي الناصر حسن منذ عام 752 هـ قد استعمل الطغراء واستمرت الطغراء عند العثمانيين من عهد السلطان سليمان إلى آخر عهد عبد الحميد وخط الطغراء هو تزاوج بين خطي الديواني والإجازة ، وآخر من جود في تكوين الطغراء هو مصطفى راقم وإسماعيل حتي.

مميزات الخط العربي :

1- صور الحروف العربية متعددة ومتنوعة ، حسب الاتصال أو الانفصال ، أو حسب ورودها في بدء الكلمة أو وسطها (ع ، عد ، سع) ، (هـ ، هـ ، سه ، سه ، سه) ، وهكذا تبلغ الحروف العربية تسعين شكلا مستقلا .

- 2- تشابه الحروف العربية تشابها يجعل العقل يخلط بينها ، ويجد صعوبة في التمييز بينها مثل ( ب ت ث ن ) ، ( ج ح خ ) ( د ذ ) ، ( س ش ) ، ( ف ق ) .
  - 3- يقبل الخط العربي التشكيل بأي شكل هندسي ويتمشى بأي صورة من الصور ولا يطأ على جوهره أي تغيير .
  - 4 - إن نصف الحروف العربية لا تقرأ إلا بالنقط ، وذلك من أجل تذليل صعوبة التشابه وإزالة اللبس ، إلا أن هذه النقط تسبب بعض الإرباك لدى الطالب ، وربما يكون نسيانها أو إهمالها يغير من حقيقة الحرف ، ويسبب ذلك كان القدماء يحفظون الأطفال الحروف ، مع ذكر عدد نقاطها ومواقعها ، مثل ( ألف لا شيء عليها ، الباء نقطة من تحتها .... ) ، أما في الخط الأجنبي فلا نجد فيه حروفاً منقوطة إلا في حرف ( ا ) فقط ( زريق ، 1985 ، 15 ) .
  - 5- يتميز الحرف العربي بصعوبة التشكيل ( وضع الحركات على الحروف ) ، حتى يعرف الصوت الذي نلفظ به الحرف الساكن ، ويشمل ذلك ( الفتحة والكسرة والضمة والسكر ) ، يضاف إلى ذلك التنوين بأنواعه : تنوين النصب وتنوين الضم وتنوين الكسر .
  - 6- أن الخط العربي يشابه الأشياء ويقارنها نسياً وقد شبه الشعراء الحاجب بالنون ، والعين بالعين والغم بالميم .
- كيف يعلم الخط ،**
- هناك بعض النصائح التي ينبغي على المعلم الأخذ بها ، والتنبيه لها ومراعاتها في كل حصة أثناء تدريس الخط :
- 1- اختيار النموذج والمادة الملائمة التي تقدم للتلاميذ لكتابتها ، بحيث تكون من العبارات السهلة التي يفهمها التلاميذ ، وتتصل بحياتهم ، ولتدفعهم بالانحياز من الثقافة والمعرفة والخبرة .
  - 2- اختيار القلم المناسب الذي يكتب به التلميذ ، ومساعدته في اختيار القلم المناسب ، وتدريبه على المسك الصحيحة للقلم .
  - 3- التهيئة النفسية أثناء الكتابة .
  - 4- الجلسة الصحيحة أثناء الكتابة ، باعتدال الظهر ووضع الكرسي موازية لحافة المقعد .
  - 5 - تسطير الصفحة ومراعاة النظافة والترتيب .

6 - كتابة الكلمة دون توقف أو انقطاع إلا بعد الانتهاء من كتابة أصولها ، ومن ثم توضع النقط والحركات .

7- التنبيه على أهمية علامات الترقيم أثناء الكتابة .

8- التركيز في التدريس على مهارة كتابة الكلمات ككل ، وعدم اللجوء الى التدريس على الحروف إلا لغرض علاج أخطاء التلاميذ .

**إجراءات المسير في درس الخط :**

1- التمهيد : وفيه يقوم المعلم بالطلب من التلاميذ إخراج كراسات الخط وأدوات الكتابة التي يحتاجونها ،بعد شد انتباههم ، وفي هذه الأثناء يقوم المعلم بكتابة الدرس على السبورة بشكل واضح ، ويفضل استخدام الألوان في رسم الحروف التي يدور الدرس حولها ، ويفضل تقسيم السبورة إلى قسمين القسم اليمين : يكتب فيه النموذج الذي يراد خطه ، وقسم الآخر للشرح والتوضيح .

2- قراءة النموذج من قبل المعلم وبعض التلاميذ ، ثم يناقش المعلم التلاميذ في المعنى والشرح ويراعي المعلم أن يكون الشرح مسرعا دون إطالة.

3- تحديد نوع الخط الذي كتب به النموذج.

4-الشرح الفني : يطلب المعلم من التلاميذ الانتباه، والملاحظة أثناء الكتابة ، ثم يكتب الحرف في القسم الأيسر مينا أجزاءه بالألوان مختلفة، ومستعينا بخطوط أفقية أو رأسية أو مقوسة لضبط أجزاء الحرف لابرار كل حرف وتحديد انحاءه، ويمكن هنا عرض حروف مجسمة ، أو لوحات ورقية أو استخدام أي وسيلة أخرى، ثم يكتب الحرف كامل الأجزاء ، ثم يكتب الحرف في كلمة التي ورد فيها في الجملة النموذج، ويتخلل ذلك الشرح والتوضيح.

5- المحاكاة : ويمكن أن تبدأ المحاكاة في غير كراسات الخط في أوراق أو كراسات أخرى ثم يطلب المعلم من التلاميذ الكتابة في كراسات الخط ، مع مراعاة الدقة والثاني في محاكاة النموذج.

6- الإرشاد الفردي : ويتم مرور المعلم بين التلاميذ ، وإرشاد كل طالب على حدة الى مواطن الخطأ، ويكتب له بعض النماذج التي توضح له الطريقة المثلى لكتابة الحرف أو الكلمة، وليس ضروري تتبع كل الأخطاء فقد يكفي بإبرازها.

7- الإرشاد العام: إذا لاحظ المعلم خطأ شائعاً مكرراً لدى التلاميذ ، يطلب منهم وضع الأفلام على القاعدة ، ويوضح لهم الخطأ على السبورة في قسم الشرح ، بعرض صورة الحرف أو الكلمة الصحيحة وطريقة رسمها.

8- متابعة الإرشاد الفردي ، والإرشاد العام.

كما يجب على المعلم التنويع في أساليب ووسائل تدريس الخط ، وعدم الاعتماد على طريقة المحاكاة . فمن هذه الأساليب والوسائل على سبيل المثال : تشجيع التلميذ على الكتابة على السبورة : لاكتساب الثقة والمهارة .

يقوم المعلم بكتابة الحرف أو الكلمات أو العبارات بطريقة النقط ، وعلى الطالب أن يسير بقلمه عليها . وذلك في الحروف والكلمات والعبارات التي تقتضي تدريباً أكثر .

الكتابة على الورق الشفاف، بحيث يوضع الورق على النموذج الذي يُركّز كتابته ، ومن ثم يكتب الطالب على الورق الشفاف ويحاكي النموذج.

كتابة الحروف أو الكلمات أو الجمل على السبورة بخط كبير جداً ويوضح عليها قواعد رسم الحرف ، ووضع أسهم مرقمة تشير إلى خطوات رسم الحرف.

تصوّر الحروف أو الكلمات على ورق، وتوزعها أو تمررها على الطالب؛ لترسيخ كيفية رسم الحرف في ذهن الطالب . واستخدام نماذج البطاقات الخطية التي توزع على التلاميذ.

تصويب التلاميذ لخطوط زملائهم ، باستخدام المناقشة والحوار ، و قيام المعلم بكتابة نماذج بخطه في كراسات التلاميذ ؛ ليوضح لهم الطريقة الصحيحة لرسم بعض الحروف التي يشكل عليهم كتابتها بشكل صحيح . ويلاحظ هنا أهمية انتباه وملاحظة التلميذ للمعلم وهو يكتب.

#### معايير الحكم على جودة الخط.

تتدر الدراسات التي تتحدث عن المعايير التي ينبغي اعتمادها للحكم على جودة الخط وتقدير خط التلاميذ وتقديمهم في الكتابة فلكل معلم رأي الذي يختلف عن رأي المعلم الآخر، فلا بد من وضع مقاييس دقيقة لدراسة جودة الخط تأخذ بعين الاعتبار ميزات عدة منها:

- الوضوح : يترقب على رسم الحروف رسماً لا يجعل للباس هملاً ، ومراعاة التناسب بين الحروف طولا واتساعا ، واتباع قواعد رسم الحروف.

- السرعة: فتكون تمرين اليد على الاسترسال في الكتابة والانطلاق من غير إنقطاع ، لكي لا تنهض السرعة يجعل الخط ووضوحه، فالغاية اقدار التلاميذ أن يكتبوا بسرعة وسهولة خطأ واضحا فيه جمال وتنسيق.

- الجمال: للجمال خصائص في الخط وينبغي مراعاتها وهي النظام والتنظاف والتنسجام الحروف والتناسق في أوضاع الكلمات وأبعادها .

## القصة

### أهمية القصة ووظيفتها التربوية

إن استثارة رغبة المتعلم بما يتعلمه يدفعه إلى الإقبال عليه والانتفاع به، وهذا بدوره يساعد في تحقيق الأهداف التربوية المرجوة. ولكي يثار الاهتمام وتثار الرغبة في المتعلم بما يتعلمه لابد أن يشعر أنه في حاجة حقيقية إليه وأنه يتعلمه إياه يشبع فيه هذه الحاجة ويزيل منه نقصاً يعانيه. وفوق ذلك لابد أن يكون العمل التربوي الذي يحقق له غايته مناسباً لاستعداداته وطبيعته الفطرية وعبراته المكتسبة.

والمعروف أن القصة من أقوى عوامل الاستثارة في الإنسان فهي تجذبه إليها جذباً طبعياً، وتشجعه لتبناه بالالتفات الواعي إلى حوادثها والمعاني التي تتضمنها. ومن ثم فهو يتحين فرصها في كل مكان وفي أي دور من أدوار حياته. أنه في البيت صغيراً يلذ له أن يصغي باهتمام إلى ولده أو والدته أو أي فرد آخر من أفراد العائلة يسرد حادثة رأها أو يقص قصة قرأها أو سمعها.

وتراه من شدة حبه بالأسلوب القصصي كثير الفضول بالجلوس قريباً من الكبار حين يتحدثون في شئونهم الخاصة يتعرضون في أحاديثهم لبعض الأشخاص أو الأعمال غير العادية، لأنه يستمتع بما يسمع من قصص أو ما يشبه القصص بل أنه في كثير من الأحيان يطلب صراحة ويلج في الطلب من القادرين على الحكاية أن يمتعه ببعض ما عندهم. وقد عرفت كثير من الأمهات فعل القصة في نفوس الأطفال فالتحذوها وسيلة يجملون بها أطفالهم على التهوي للثوم، لأنهم حين يسمعونها يستريحون نفسياً وتهدأ أعصابهم فينامون (جابر، 1991؛ البج، 1999؛ قورة، 1986؛ المصري، 1990).

والطفل حين يولد ويقوى فهمه لبعض برامج الإذاعة والتلفاز تراه يتجه أول ما يتجه إلى سماع البرامج المتضمنة للقصص ومشاهدة الروايات والتثيليات لأنها في حقيقتها قصص حركية. والدليل على ذلك تجمع الصغار حول التلفاز أثناء متابعة القصص والحكايات حتى أن بعضهم يزجر بعضاً إذا بدأ من أحدهم ما يذهب بهدوء المكان أثناء المشاهدة والاستماع. وحين يخرج الأطفال إلى الشارع أو يلعبون إلى المدارس يقبل بعضهم على بعض يتحدثون عن الناس والأشياء بما يشبه القصص، ويتساءلون عن قصة سمعها



أحدهم من أبيه أو من جدته أو من جاره ليحكىها لهم، فإذا بدأت الحكاية ساد الصمت واشتد الوعي وبدأ الانتباه والإصغاء (قورة، 1986؛ المصري، 1990). وفي القديم عندما كان الشاعر الشعبي يغني يربابته ويقص للناس قصة أبو زيد الغلابي أو الزناتي خليفة لم تقتصر رواد هذه المقاهي على الكبار بل جذبت إليها الصغار أيضا يتلصصون ويستمعون حتى حفظها-من كثرة ترديدها-كثير منهم ويسلون بها في أوقات فراغهم.

وفي دور الرجولة والتضج في الإنسان وجدنا القصة ذات شأن كبير في التأثير والتهذيب والتربية وبت الفضائل والأخلاق الحميدة في النفوس، ذلك أن الإنسان بطبيعته المادية و عزوفه عن الوحدة قد وجد لزاما عليه أن يقبض لحياته الاجتماعية قواعد من الفضيلة والإخلاص يلتزمها ويهتدي بها في تعامله مع غيره، ولكن الفرد كثيرا ما يشذ عنها ويضل طريقه إليها ومن هنا اصطنعت القصة قديما وما زالت تصطنع حتى الآن لتقوم بتقويم النفوس وتشجيع الفضيلة دون الحاجة إلى صريح الوعد والوعيد أو العظة المباشرة. فالقصة بما تتضمن من حوادث وما تحمل من مغزى تسوق إلى قارئها أو سامعها مع التسلية والفكاهة صفحة مليئة بما ينبغي أن يفعل وسجلا حافلا بأنواع السلوك المفضل، والجمعيل فيها أن هذه الصفحة وذلك السجل لا يقرأ ولا يسمع ولكنه يتسرب إلى الحس دون استئذان بما لها من قوة الشوق والاتصاق بها تأثيرا قويا ودفعاً للقارئ أو السامع أن يراجع صحائف أعماله وسجلات سلوكه بالتأمل والتفكير والمقارنة والتعديل. ولا شك أن ذلك أدعى إلى السواء والهدى من العظات المباشرة والأساليب الصريحة في دعوة المشتطين والخارجين على قواعد الفضيلة والحق (جاير، 1991؛ قورة، 1986).

ومن أمثال ذلك كتاب 'كليلة ودمنة' حيث كتبه مؤلفه 'بيدبا' الفيلسوف الهندي البرهمي قصصا على السنة البهاكم والطيور مضمنا إياها ما يقصد إليه من الحكمة البالغة والموعظة الحسنة، وذلك كي يصلح من استياد أحد ملوك الهند حيث الملوك-وبخاصة الظالمون الطغاة- لا يواجهون بالمواعظ. وبما لا يختلف فيه اثنان أن الأمراض الاجتماعية إذا عولجت عن طريق القصة كان لعلاجها الفعالية المطلوبة، في الشفاء ولا عجب إذا أن دارت حول القصة أسس الإصلاح فكانت بمثابة التنبيه إلى الخطأ ورسم سياسة الإصلاح والعلاج. والقرآن الكريم يمثل بالقصص الرائع من مثل قصة موسى وعيسى ويوسف عليهم السلام وقصة أهل الكهف وقصة سليمان مع بلقيس وقصة مريم وغيرها من القصص، فإن الله الذي خلق البشر يعلم أن الأسلوب القصصي يزيد المعنى قوة ويضفي عليه تأثيرا إلى الاستماع والتوقف والتفكير والتأمل.

فالقصة إذا قريبة إلى طبيعة الإنسان بما تثير من انفعالاته وتجذب من اهتمامه، وهي - إذا أحسن اختيارها تربي الشخصية وتهذب الأخلاق وتغرس في النفوس العادات الحسنة والصفات الحميدة . والقصة تعتبر صورة صادقة للحياة ومسجل تسجيلي لوقائع الحياة وعلاقتها مع الأفراد فقد تنتزع من واقع الأفراد والجماعات وما عرض لهم من حوادث تفتح أمام السامع أو القارئ صفحة من كتاب الإنسان الذي يخلد ذاكره ويقي عليه بعد مماته دورانا على الألسنة وصدى بطرب الأسماع، وقد تكون صورة خرافية ينعقها الخيال ولكنها على أية حال تتحدث عن الحياة وتصور بعض جوانبها (البيجة، 1999؛ قورة، 1986؛ المصري، 1990).

وإذا كان للقصة هذه الأهمية وذلك الدور في حياة الناس فهي بلا مسراء فرصة أمام المدرس وبخاصة في المراحل الأولى من التعليم يتخذ منها عنصرا تربويا هاما يعتمد عليه في نجاح مراقبه التدريسية . غير أن الأمر يقتضيه أن يجيد اختيار ما يقدمه لتلاميذه من قصص بحيث تتناسب وما فيها من أفكار ومعان وفضائل وحوادث ومستويات تفهمهم، وأن يجيد بعد ذلك استخدامها واستغلالها بحيث تحمّل في ثناياها المعلومات والمعارف التي يحتاجون إليها ويحققون بها الأهداف التربوية المرغوب فيها.

وهنا يبرز السؤال الآتي: ما مدى ما تسهم به القصة في المجال التربوي وما وظيفتها فيه؟ وفي إجابة هذا السؤال تلخص وظائفها ومجالات النفع التربوي لها فيما يلي:-

- 1- الاستمتاع واستشعار اللذة عند الوصول إلى حل العقدة في القصة. ولا شك أن المتعة بالشئ تغري بالاهتمام به وتجذب الانتباه إليه وتفتح مجالات النفع فيه بما يساعد كل المساعدة على نجاح العملية التربوية.
- 2- إتاحة الفرصة أمام التلميذ للاستيعاب والفهم، فهو حين يحسن الاستماع ويستمتع عواطفه يحكم توجيه القصة يجيد فهم معانيها ومراميها، ويتأثر بمقائلتها، فتتم شخصيته ويتطور كيانه عقلا وخلفا واجتماعيا بما تحمّل إليه من معلومات ومعارف.
- 3- ترقية أسلوب التلميذ والارتفاع بمستوى لغته، فهو يسمع من المعلم باهتمام فيتعلق ذهنه بكلمات القصة كما ينطقها والجمل التي يفوه بها كما يرتبها ويركبها. وحيث يسلم له النطق السلم للألفاظ والتركيب الجيد للعبارة خصوصاً أنه سوف ينطق بها أو يكتبها عندما يطلب منه سرد القصة شفاهاً أو تحريراً مما يتيح للمدرس أن يصحح له ما ينطوئ فيه.

- 4- إشباع حاجة المتعلم في الوقوف على أسرار العالم و التعرف على بعض ما يدور فيه من مشاكل . ذلك لأن القصة إذا أحسن اختيارها تنتزع حوادثها من البيئة التي يعيش فيها التلميذ، وتصور جاتبا من حياة مجتمعه بما فيه من قيم وعادات وتقاليد ومشاكل، وذلك كله يعمل على اتساع الدائرة الثقافية للتلاميذ وهو ما تؤكد العملية التربوية.
- 5- سهولة الانتفاع بالحقائق العلمية التي تتضمنها القصة، لأنه بفعل السحر القصصي يقبل التلميذ على هذه الحقائق ويهتم بها ويمثلها. وحيث يشغف باستخدامها فيما تشتمل عليه الحياة من مراقب تطبيقية لها.
- 6- تنمية بعض المواهب والمهارات والفضائل في التلاميذ، فطبيعة القصة تربي الخيال وتسمو به فهي تعود الشجاعة وملاقة الجماهير دون تهيب. والمناقشات التي يديرها المدرس مع التلاميذ حول معانيها وحوادثها تربي فيهم مهارة التفكير السليم والانطلاق الحر في التعبير، وتطبعهم على رعاية آداب الحديث. كما أن المثل القويمة تبرز للتلاميذ في صورة عيية إليهم من سرد القصة فتحملهم على التعلق بها واتخاذ نهجها إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للتدريب على التعبير عن أنفسهم وأفكارهم بشتى أنواع التعبير من سرد وتلخيص وتثليل وتحجير. وكل هذه جوانب هامة لا غنى عنها للشخص المتعلم (جابر، 1991 ؛ المجة، 1999 ؛ قورة، 1986 ؛ المصري، 1990).

### ميل الأطفال إلى القصص

يميل الطفل إلى سماع القصص والحكايات بمجرد فهمه للغة، وقدرته على التعامل اللغوي مع الكبار. والطفل شغوف بتتبع حوادث القصة وتقبل شخصياتها، ومحاكاتها، ومعرفة ما يصدر عن كل شخصية، وخاصة تلك التي يعجب بها في القصة، وعلاقة الشخصيات بعضها ببعض، والنهاية التي تزول إليها القصة بكل شخصياتها. والسر في هذا الميل القوي للقصة، أن حب الاطلاع من الأمور القوية في الطابع البشرية. والقصة تعمل إلى إطفال معاني وصوراً جديدة من الحياة والحوادث لا يجدها في بيئته، ولذلك فهي مصدر من مصادر إشباع دغيته في المعرفة. ولأن شخصيات القصة عادةً متحركة وناطقة، ومعبرة عن وجودها بأساليب مختلفة من القول والعمل، فهي لذلك تثير خياله المتحضر إلى الكشف عن أشياء غير التي ألفها (جابر، 1991؛ قورة، 1986؛ المصري، 1990).

والطفل يجد في القصة متعة وتسلية بعيدة عن دنيا الواقع، واستغراق في عالم الخيال. وكذلك يجد الطفل في القصة مجالاً للمشاركة الوجدانية فيفرح مع شخصيات القصة الفرحة.

ويجوز مع الشخصيات الخزينة، ويعيش في الخيال حياة اجتماعية يتبادل مع أفرادها مشاعرهم أيا كان نوعها (البجة، 1999؛ توري، 1986؛ المصري، 1990).

واقصة أحب ألوان الأدب بالنسبة لتلاميذ المراحل التعليمية جميعها، ولذلك فهي تعد عاملاً تربوياً في تعليم اللغة. فهي تزود التلاميذ بالكثير من الحقائق والمعلومات والقيم والاتجاهات. أي أن القصة تفتح أمام الأطفال أبواب الثقافة العامة أينما كانت. فأكثر القصص الرائعة تحاطب قلوب الأطفال وتشبع خيالهم، كما أنها تدهم بالمعلومات الضرورية لحل كثير من المشاكل. فمن طريق القصة يتم تعليم الطفل الكثير من المعارف وآداب السلوك وخصائص الأشياء وقوانين الطبيعة، والحيل والمهارات المختلفة في الواقع المختلفة والتي يمكن أن يستعين بها للتجاة من الأخطاء والمآزق التي قد يتعرض لها.

وتعد القصة كذلك عاملاً مساعداً في تكوين الشخصية، فالقصة فيها فكرة ومغزى وخیال، وأسلوب، وتركيبات لغوية، ولكل هذا أثره في تكوين شخصية الطفل. ولكن هذا يعني، من جهة أخرى، أهمية الدقة في اختيار ألوان القصص التي تناسب الأطفال في كل مرحلة من مراحل نموهم.

والقصة وسيلة من وسائل التهذيب النفسي والخلقي، فالطفل، والكبير الذي يقرأ قصص الأبطال والعظماء والمصلحين والمواطنين ومن أسدوا للإنسانية خيراً، يشعر بحيل لغو هذه الشخصيات، وتقديرها واجلالها، ويتخذ منها مثلاً يحاول أن يحاكيه. ومن ثم فهو يحاول تعديل سلوكه بطريقة غير مباشرة. فالتلميذ حينما يقرأ قصة ويمارس أحداثها ويشارك شخصياتها فيما تقوم به، فإنها تستميل عواطفه و تؤثر عليه بطريقة لا شعورية (جابر، 1991؛ البجة، 1999؛ توري، 1986؛ المصري، 1990).

ومن هنا المنطلق استغلت القصة كعنصر تعليمي وكأداة للتغلب على مشكلات المجتمع، ويمكن رؤية ذلك بوضوح في القصص التي يكتبها ذورا القدرة والمهارة في كتابة القصة، ومن أروع أمثلة هؤلاء نجيب محفوظ، ويوسف السباعي، ويوسف إدريس وغيرهم من التزموا بمعالجة القضايا الاجتماعية المعاصرة، فهم يؤمنون بأن هناك عتصراً تعليمياً في القصة، وأن المشاكل الاجتماعية إذا عولجت بطريقة قصصية كان لها فعل السحر في نفوس القراء، فهي تخلق فيهم الحماس وتثبت فيهم الرغبة للخلاص من هذه المشكلات.

وفي مرحلة ما قبل المدرسة لا يستطيع الطفل أن يقرأ، ولكنه مع ذلك يستطيع فهم القصة عن طريق السماع. ولهذا كان واجب الأم أن تسرد على طفلها من القصص ما يناسبه. ويعد أن يدخل الطفل المدرسة بظل فترة من الزمن غير قادر على الاعتماد على

نفسه في القراءة، وهنا نظهر أيضاً حاجته في الاعتماد على المدرس أو المدرسة في سرد القصص، وسرد القصة يعتمد على حسن الإلقاء وتغنيم الصوت بما يتناسب مع الأحداث والحركات. ونستطيع رؤية هذا بوضوح عندما نشاهد الأطفال يشاهدون التلفزيون، وغلاصة ما سبق أن هناك ميلاً طبعياً لدى الأطفال نحو القصص والحكايات ويمكن استغلال ذلك في تحقيق ما يأتي من الأهداف التربوية :-

- 1- تزويد التلاميذ بالمعلومات والحقائق، وتوسيع دائرة ثقافتهم، وغرس القيم والمبادئ التربوية السليمة فيهم.
- 2- تنمية الثروة اللفظية.
- 3- إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للتعرف على بعض المشكلات الاجتماعية ومعرفة كيفية التعامل معها وحلها.
- 4- تنمية الفكر الإبداعي الخلاق لدى من عندهم ميل واستعداد الإبداع الفني والابتكار وصياغة الأفكار والقيم العظيمة في أساليب فكرية وفنية رفيعة.
- 5- بناء شخصية تتمتع بالقدرة على التخيل واستقراء النتائج التي يمكن أن تترتب على اتخاذ قرار معين.
- 6- تربية الحاسة الجمالية والذوقية لدى التلاميذ بما يجعلهم قادرين على الاستمتاع بشئ مظاهر الجمال في الكون والطبيعة وبالتالي يكونون قادرين على تقدير خالق الكون والطبيعة ومبدعهما (جابر، 1991، البجة، 1999، ثورق، 1986، المصري، 1990).

#### اختيار القصة وأهميتها في المجال التربوي

من المعروف تربوياً ونفسياً أنه كلما نزل المدرس إلى مستوى الحيل والرغبة لدى التلميذ فيما يقدمه له من مادة تعليمية، كان ذلك أدعى إلى نجاحه في تحقيق أهدافها المطلوبة. ولذلك فإن المدرس الذي يتعرف على ميول تلاميذه ورغباتهم في مراحل النمو المتدرجة، يسهل عليه أن يختار لهم القصة المناسبة، كما يساعد ذلك على الوصول إلى أحسن النتائج في تدريسها. وكتيجة للبحوث والدراسات التي أجريت في هذا الميدان فإن الطفل بما بين الثالثة والسابعة يتميز عموماً بما يلي:

- الميل إلى كثرة الحركة جرياً وتسليقاً للمرتفعات واستطلاعاً لمعالم البيئة التي يعيش فيها.
- الميل إلى متابعة الخيال وإن ظل مرتبطاً بالبيئة ووقائع الحياة التي يحياها.
- الرغبة في سرعة التنقل من موقف إلى موقف وعدم التركيز على شيء واحد فترة طويلة.

• الميل إلى التقليد لما يحبه من الأفعال ومن يحبه من الأشخاص. (جاير، 1999؛ قورة، 1986).  
وتبرز أهمية القصة في المجال التربوي في:

- 1- الاستمتاع واستشعار اللذة عند الوصول إلى حل العقدة في القصة.
- 2- إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للاستيعاب والفهم.
- 3- ترقية أسلوب التعليم والارتفاع بمستوى لغته.
- 4- إشباع حاجة المتعلم إلى الوقوف على أسرار العالم، والتعرف على بعض ما يدور فيه من مشكلات.
- 5- سهولة الانتفاع بالخفاقات العملية المتضمنة في القصة.
- 6- تنمية بعض مواهب التلاميذ ومهاراتهم وتوسيع آفاق الخيال لديهم .
- 7 إتاحة الفرصة للتلاميذ للتدريب على التعبير عن أنفسهم وأفكارهم من سرد وتلخيص وتثليل ومناقشة.

#### شروط اختيار القصة في المدرسة ،

- 1- يجب اختيار القصة التي تدور أحداثها حول حيوانات البيئة ونباتها وآسانها.
- 2- أن يمتزج فيها الخيال بالواقع.
- 3- أن تكون قصيرة قليلة الأحداث، لتسهيل متابعتها.
- 4- أن تبعد عن الفزع كالعفاريت والساحرات.
- 5- أن تكون وثيقة الصلة بحاضر الطفل.
- 6- أن تلمس بالمواقف الأخلاقية الحميدة.
- 7- أن تنمي في الطفل روح الجرأة والشجاعة.
- 8- أن تنمي في الطفل روح الاستكشاف والبحث العلمي والاستقصاء .
- 9- أن تكون فكرتها واضحة .
- 10- أن تكون أحداثها وشخصياتها ناطقة بالهدف المقصود منها.
- 11 أن تكون طبيعية في تسلسل أحداثها بعيدة عن التكلف والمبالغة.
- 12- أن تشتمل على عقدة مناسبة لتحذى تفكير التلميذ وتدعوه للاستمتاع بها.
- 13- أن تكون لغتها مناسبة لمستوى تفهم التلميذ (جاير، 1999؛ البجة، 1999؛ قورة، 1986؛ المصري، 1990؛ مذكور، 1984).

ومن هنا فإن القصة التي تقدم له في هذه السن تقسم بسمات معينة أهمها:

- 1- أن تدور حول ما يألّفه التلميذ من الحيوانات والطيور والنباتات ومن يألّفه من الشخصيات البشرية كأبيه وأخوته وأصدقائه، وغير ذلك من عناصر البيئة، على أن تتميز هذه العناصر بالحركة وكثرة الحوار فيما بينها سواء ما كان منها بشرياً أو غير ذلك.
- 2- أن يمتزج فيها الخيال بالواقع الذي يحياه التلميذ، فالشجرة مثلاً عنصر من عناصر الواقع الذي يحسه التلميذ ولكن كلامها وحديثها للطفل مثلاً غير مألوف أو معروف. ومع ذلك فهو مقبول لديه لأنه يشبع رغبته في التخيل حينما لا يبعد هذا التخيل عن الحقائق البيئية التي تحيط به.
- 3- أن تكون قصيرة قليلة الأحداث حتى يستطيع متابعتها والتأثر بها دون ملل أو إجهاد فكري أو ضغط من المدرس.
- 4- أن تبعد عن كل ما يثير الفزع كقصص العفاريت و"أبو رجل مسلوخة" أو نحو ذلك مما يقلق الأطفال ويعقدّهم ويطبّعهم على الخوف والجنون في مستقبل حياتهم.
- 5- أن تكون وثيقة الصلة بمحاضر الطفل فلا تجره إلى ماضٍ لا يهتم به أو مستقبل لا يعرف عنه شيئاً.
- 6- أن تتلئ بالفضائل والمواقف الحميدة التي يراد من الطفل أن يتابعها ويلتزم بها في سلوكه.

وأما بين الثامنة والثانية عشرة فنجد التلميذ لا يبعد كثيراً في اهتمامه عن الناس والأشياء حوله وإن بدا عازفاً بعض الشيء عما لديه به خبرة ومعرفة ميالاً إلى التعرف على الغرائب والعيش مع الحوادث البعيدة زمناً ومكاناً مع لفها بثوب فضفاض من الإغراق في الخيال. ويساعده في ذلك حبه للمبالغة حين يتحدث عن نفسه وعن الناس، وانطلاق خياله نحو النمو وتكبير الحواجز أمامه.

وفي هذه الآونة أيضاً تظهر عليه علامات الرغبة في السيطرة وحُب العنف، كما أنه يبلغ مدى من النضج يميز معه بين الماضي والحاضر والمستقبل.

ولهذا فالقصة التي يناسبه هنا تجمع بين هذه الصفات:

• أن تكون مليئة بالمخاطرات والجرأة والتعرض للأخطار.

« أن تضرب في مجاهل الحياة كشفاً وتنبؤاً واستطلاعاً لمضمونات الكهوف أو أغوار البحار أو معيشة الناس في نائي الأماكن.

ومن سن الثانية عشرة حتى الثامنة عشرة يدخل التلميذ في فترة المراقبة فيزداد اهتمامه بنفسه وعلاقاته مع زملائه ورفاق المدرسة والبيت والشارع، وبالوسيلة التي تخلق منه إنساناً مستقلاً له اختياره فرداً وعضواً في مجتمعه. ومن هنا تتضح في سلوكه وتفكيره النزعة الاجتماعية والجنسية والدينية والعاطفية، ويتجه إلى اتخاذ فلسفة في الحياة الخاصة به مما يجذب له قصص البطولات وما يدور حول الشؤون الاجتماعية والدينية.

هذا وقد أشارت بعض البحوث إلى أن هناك بعض الفوارق الطبقية بين الجنسين في بعض مراحل النمو: ففيمما بين العاشرة والثالثة يزداد اهتمام البنين بما يدور حول الرياضة والمغامرات بينما تزداد البنات رغبة فيما يصور حياة البيت والمدرسة ويدور حول الحب والجنس. وفي سن الخامسة عشرة تظهر في البنين الرغبة فيما يتصل بالمهن والأعمال أما البنات فيفضلن ما يتسم بالفكاهة والخيال. ومن هنا فإن القصة لها كانت القصة التي تقدم للتلاميذ فلا بد أن تراعي فيها العناصر الآتية:-

- 1- أن تكون فكرتها واضحة.
  - 2- أن تكون أحداثها وشخصياتها ناطقة بالغدق المقصود منها.
  - 3- أن تكون طبيعية في تسلسلها بعيدة عن التكلف.
  - 4- أن تشمل على عقدة مناسبة تحلّى تفكير التلميذ وتدعوه إلى الاستمتاع بملها.
  - 5- أن تكون لغتها لفظاً وأسلوباً مما يفهمه التلميذ ويناسب مستوى نضجه اللغوي.
- أن تناسب في طولها أعمار التلاميذ ومدى ما وصلوا إليه من نمو ونضج (جابر، 1991؛ قنوة، 1986؛ مذكور، 1984).

**طرق تدريس القصة والوسائل المعينة في تدريسها وأثرها في تنمية الشروة اللغوية.**

**قص القصة أمام التلاميذ**

بعد هذا الإعداد للقصة، تأتي المرحلة الثانية، وهي مرحلة القصة للتلاميذ. وفي هذه المرحلة يجب مراعاة ما يأتي:-



1- اختيار المكان المناسب لقص القصة وليس من الضروري أن يكون ذلك داخل حجرة الدراسة حيث الجو المغلق، وتكلس التلاميذ داخل حجرة الدراسة. فلا بأس من أن يكون ذلك خارج حجرة الدراسة حيث يكون التلاميذ جلوساً، أو بعضهم جالس وبعضهم واقف، حسب مقتضيات الموقف. وقد يجلس التلاميذ في صفوف أو على شكل نصف دائرة. المهم أن يتم اختيار الزمن المناسب والمكان المناسب والطريقة المناسبة لجلوس التلاميذ. أما موقف المدرس أمام التلاميذ فقد يبدأ واقفاً أو جالسا وقد يقوم أو يجلس أثناء سرد القصة حسب مقتضيات الأحوال.

2- يجب أن يجهز المدرس لقص القصة، وتكون من خلال سؤال حول الفكرة التي تدور حولها القصة، أو عن الشخصية الرئيسية التي تلعب دوراً هاماً في هذه القصة.

3- يجب أن تكون لغة القصة مناسبة للتلاميذ، فلا هي بالعربية القديمة التي لا تفهم ولا هي بالعامية الدارجة، وإنما يجب أن تكون واقعية، أعلى من لغة التلاميذ، سهلة الفهم. ولا بأس من كتابة الكلمات الجديدة على السبورة وشرح معناها بطريقة سريعة.

4- أما بالنسبة لصوت المدرس فإنه ذو أهمية كبيرة. يجب أن يكون مسوعاً بما فيه الكفاية، كما يجب أن ينوع المدرس من صوته حسب مقتضيات الظروف. ولا يجب أن يتردد في تقليد أصوات الحيوانات والطيور. وإظهار شخصيات القصة بمظهرها الحقيقي. وإظهار المشاعر المختلفة في نبرات الصوت وإشارات اليد التي تساعد الصوت في إظهار وتجهيز الشخصيات والمشاعر.

5- وإذا ظهر من التلاميذ عيب أو لعب أو عدم اهتمام، فإن هذا يعني أن هناك خطأ ما في اختيار القصة، أو في إعدادها أو في طريقة سردها أو مكان سردها

#### المناقشة التي تعقب سرد القصة

بعد سرد المدرس للقصة، يجب عليه أن يستغل هذه القصة في استمالة التلاميذ إلى الحديث عما استمعوا إليه. وقد يأخذ ذلك أشكالاً عدة، منها أن يلقي المدرس مجموعة من التساؤلات يجب عليها التلاميذ. وقد يكلف كل تلميذ بالحديث عن شخصية من شخصيات القصة. وقد يعقد مناقشة حول الفكرة الرئيسة التي تدور حولها القصة. ويعقب ذلك حواراً أو مناقشة حول القيم والمبادئ التي ترمي القصة إلى دعمها. ويصح أن يكلف المدرس مجموعة من التلاميذ بالحديث أو تلخيص أجزاء معينة من القصة. وفي كل الأحوال يجب ألا يقاطع المدرس التلاميذ أثناء السرد. وقد يقوم التلاميذ بتعثيل القصة إذا توافرت لهم الظروف

داخل المدرسة. والتمثيل نوع من التعبير مصحوب بالإشارات والحركات وتنظيم الصوت بما يتناسب مع الدور. وإذا كان التلاميذ ممن تجاوزوا النصف الأول من مرحلة التعليم الابتدائي، أي أن مهارات القراءة، وقد نمت لديهم، فإن تدريس القصة لهم قد يسأخذ شكلاً مختلفاً وتدرس القصة يكون ومن خلال المراحل الآتية:-

1- يكلف المدرس التلاميذ بقراءة القصة أو جزءاً منها- إذا كانت طويلة - قراءة صامتة بالمنزل، أو في الفصل إذا كان ذلك ممكناً.

2- عندما يأتون إلى المدرسة في حصة القراءة، يبدأ المدرس في إلقاء بعض الأسئلة الخاصة بالفكرة العامة التي تدور حولها القصة، ويناقشهم فيها. ثم يبدأ المدرس مع التلاميذ بعد ذلك في مناقشة الأفكار والأدوار الرئيسية في القصة.

3- يهتم المدرس باستعراض الكلمات الصعبة التي وجدها التلاميذ ويناقشها معهم إلى أن يفهموا معناها.

4- تقرأ بعد ذلك القصة قراءة جهرية فقرة فقرة، ويقوم المدرس بتصحيح أخطاء النطق الصارخة، وتعطب القراءة الجهرية مناقشة الأفكار والمبادئ والقيم التي تحتوي عليها القصة.

5- في النهاية لا بد من الوقوف على أهم المبادئ والقيم التي ترمي إليها القصة، وكيفية الاستفادة بها في حياة التلاميذ ( البجة، 1999؛ قورة، 1986؛ المصري، 1990؛ مذكور، 1984).

### التعبير عن القصة ممن لا يحسن القراءة والكتابة

تلخص أساليب التعبير عن القصة ممن لا يحسن القراءة والكتابة فيما يلي:-

أولاً: إعادة قص القصة ومناقشتها:-

في هذا اللون من التعبير عن القصة يعيد التلاميذ قصتها، ويتناقشون في معانيها ومفاهيمها، ويستفسرون عما غمض أو التبس عليهم من أحداثها ووقائعها. وعلى المعلم أن يفسح صدره لتلاميذه، ولا يضيق بمناقشاتهم ويعمل على تنظيمهم بحيث إذا تحدث تلميذ استمع الباقون، وألا يسخر بعضهم عند إبداء الملاحظات أو وجهات النظر، وأن يمتنعوا عن تحطيط المتحدث مباشرة، ويلتزموا الأدب وعدم المساس بزملائهم في أثناء المناقشة وغير ذلك من ضرورات الحديث الجمعي. وعلى المعلم كذلك أن يستوثق من فهم التلاميذ ما سمعوه منه بتوجيه الأسئلة إليهم حول حوادث القصة والمعاني التي تشتمل عليها. ثم يتلو ذلك قيام

التلاميذ بقص القصص بالتعاون أو الانفراد مع ملاحظة البعد عن التكرار الملل وقد يكون من المناسب في المراحل الدنيا من التعليم مراعاة ما يلي:

1 - عدم تركيز المناقشات والأسئلة على أشخاص بأعينهم في الفصل، لأن ذلك يغيظ بقية التلاميذ، ويفقدتهم الثقة في عدالة المدرس، ويباعد بينهم وبين الاستجابة له، ويدعو إلى الانصراف عنه وعن الاستفادة مما يقول.

2 - مواجهة التلميذ الذي يقص القصة لزملائه في الفصل حتى يتعود لشجاعة ومواجهة الجماهير ويدعو زملاءه إلى الانتباه له والإنصات لحديثه. مع ملاحظة تأخير التعليقات والتدخل اللغوي إلى ما بعد انتهاء التلميذ من مرقفه حتى لا يفسد عليه انطلاقه في التعبير أو يتعود للمجاجة والانتقاع عن متابعة لفكرة، أو يطبعه بطابع الميل إلى مقاطعة المتحدثين. ومن المستحسن ألا يغفل لدرس جانب التشجيع في تعليقه أو معالجة أخطائه.

3 - التمثيل: ليس المقصود بالتمثيل هنا المستوى الفني الرفيع الذي يقدمه الممثلون المحترفون على خشبة المسرح أو "شاشة" الحفالة، وإنما هو نوع من التقليد المعبر عن شخصيات القصة وما ينور بينها من حوار، وشيء من التعبير الحركي الطليق عن حوادثها ومعانيها بدافع غرام التلاميذ بهذا اللون من التعبير. وهنا ينبغي على المعلم التنبيه إلى الحقائق التالية:

أ- استخدام التلاميذ الملابس والأدوات المناسبة لحوادث القصة وشخصياتها يفرحهم ويشجعهم على الإجابة وحسن تمثيل الشخصيات التي يقدونها.

ب - اشتراك أكبر عدد ممكن من التلاميذ في التمثيل يتيح الفرصة التنافس في الإجابة ومعالجة الخجل والتردد وضعف الثقة في النفس.

ج - مواجهة أعضاء التمثيل للفصل عند التمثيل، يغري بمجدية المحاولة ويعود الشجاعة وحسن الأداء.

د - اشتراك المدرس في العمل التمثيلي يزيل الخوف والتردد من نفوس تلاميذه. وإذا ينبغي على المدرس أن يتجهز الفرض المناسبة لتقليد بعض أصوات الحيوانات والطيور في أثناء السرد إذا استدعى الأمر ذلك.

هـ - إتاحة الفرصة لتنفيذ المواعيد والاستعدادات التمثيلية في التلاميذ تؤدي الأغراض التالية :-

- إجابة الأدوار التي لا تجود إلا بفنية تمثيلية ذات مستوى مرتفع نوعا ما مما يشبع الروعة في العمل التمثيلي كله فيؤثر أثره المرغوب فيه.

- خلود الطلبة إلى الهدوء والبعد عن العيث حين يرى ما يشبع حاجته ويستغنى وقته في المتابعة التي تغري بالتقليد وتحجب في الاقتداء.
- انتفاع التلاميذ ذوي المواهب المتوسطة والطبيعية حين تضرب لهم الأمثلة الحرة من بعض زملائهم . فخير ما يتأثر به التلميذ هو عمل زميله التلميذ .
- تشجيع الحجول من التلاميذ كي يشترك مع الجماعة ويبعد عن الحجل .
- تعاون المدرس والتلاميذ في وضع الحوار وتنظيمه وحفظه وتوزيع الأدوار قبل بدء التمثيل يساعد مساعدة فعالة على الأداء التمثيلي الموفق .
- الرسم والأشغال اليدوية: التلاميذ يميلون إلى الرسم والأشغال اليدوية وبخاصة الصغار منهم . وهم في رسمهم وأشغالهم اليدوية يعبرون عن الحوادث التي يشاهدونها أو الأفكار التي تجول في خواطرهم . وإذا فسماهم القصة التي تعجبهم قد يميل بهم إلى التعبير عنها بالرسم أو بالأشغال ومن أهم ما يساعد على النجاح فيه ما يأتي:-
- توفير الخامات والأدوات اللازمة .
- عدم فرض الأدوار على التلاميذ ، بل مراعاة انطلاقهم الحر في التعبير بما يروقهم ويتكروته طبقاً لمشاعرهم الخاصة .
- مواءمة التشجيع والبعد عن تثبيط الخلق طلباً للمستوى العالي من الفنية في الأداء .
- تهية الوقت والمكان المناسبين لهذا العمل .
- العمل على إشاعة روح التعاون والعمل الجماعي المنظم في محيط التلاميذ .

#### ثانياً: التعبير الشفوي عن القصص المصورة:

- يتخذ التعبير الشفوي عن القصص المصورة بالنسبة لمن لا يحسن القراءة والكتابة من التلاميذ صوراً متعددة منها:-
- 1- أن يُعد المعلم عدداً من القصص بحيث يكتفي أطفال المجموعة، ثم يعطي لكل تلميذ نسخة منها ويترك له فرصة الاطلاع عليها وملاحظتها وملاحظة دقيقة . ويعتد به بطلب إليه أن يحاول الربط بينها في قصة سلسلة بأسلوبه الخاص .

2- أن يعطي المدرس كل تلميذ في مجموعته نسخة من القصة المصورة على النمط السابق، ثم يقوم هو بسرد القصة التي تربط بين المناظر التي بأيديهم وهم يتابعونه متنقلين بينها محاولين الربط بين ما يسمعون وما يشاهدون . على أن ينتههم المدرس إلى هذا قبل أن يقص القصة عليهم، ثم يطلب إليهم في النهاية عما كانت في القصة شفاها ومن الأمثلة على ذلك:

- أن يترك المدرس للتلاميذ فرصة مشاهدة إحدى الصور في مكتبته المدرسية أو في الفصل أو في أي مكان آخر . وبعد فترة مناسبة من الملاحظة والتأمل يطلب إليهم أن يعبروا عنها وينسجوا حولها قصة خيالية معبرين بها عما يحول في خواطرهم من أفكار وما تخفيه ذوات أنفسهم من معان ومشاعر.

- أن يقوم بعرض القصة قطعة قطعة قطعة شريطية بواسطة آلة العرض الخاصة بحيث تمثل صورها المتتابعة قصة سلسلة - وقد يكرر العرض إذا احتاج الأمر إلى ذلك - ثم يطلب من تلاميذه التعبير الشفوي عما رأوا في قصة سلسلة.

- التمثيل الصامت: بعد التمثيل الصامت من الميادين التعبيرية التي يحسن استغلال القصة فيها . هو نوع من التعبير الحركي يقوم على تصوير القصة بموادها وأفكارها تصويرا حركيا . وهذا اللون من التعبير مفيد للتلميذ من النواحي الآتية:

1. يعود على حسن استخدام الإشارة والحركات اليدوية مثيلا للمعنى عند القراءة وغيرها.

2. يساعده على حسن الربط بين النشاط الفكري والنشاط العملي.

3. يدرجه على قوة الملاحظة.

4. يعمل على سلامة جسمه من حيث هو نوع من التلويحات البدنية (جاير، 1991)

البجة، 1999؛ فرقة، 1986؛ المصري، 1990؛ مذكور، 1984).

ثالثا: التعبير الشفوي عن القصص الصوتية:

يقوم المدرس إذا أمكنه الظروف والإمكانات طبعاً بتسجيل بعض الأصوات على شريط من شرائط التسجيل بحيث تحكي هذه الأصوات بترتيبها وتسلسلها ما شبه قصة قصيرة من واقع التلاميذ وما يشاهدونه بين أهلهم وذوهم، ثم يسمعون إياها ليقوموا

بالتمثيل عنها في قصة شفوية مبسطة . فمثلا يسجل حمارج الفصل الأصوات الالغوية على التوالي :

- 1- صوت الراعي يهش على غنمه بعصا ويزجرها بالفاظه .
  - 2- صوت حمل تأنثر عن القطيع فجري هنا وهناك وملأ الجو بمأمانه.
  - 3- صوت عواء الذئب وكأنه يقترب من الحمل.
  - 4- صوت اقتضاضه وهجومه على الحمل، ثم جريه به بعيدا وسط الحفول.
  - 5- صوت الذئب يأكل الحمل، وصوت الحمل يئنث بالتدرج حتى يتلاشى.
- وفي الحصة يعيد على أسماعهم هذه الأصوات، ويطلب إليهم التمييز عنها شفويا فيما يشبه القصة.

#### التعبير عن القصة ممن يحسن القراءة والكتابة

لا تختلف طبيعة التلميذ القارئ الكاتب عن زميله الذي لا يحسن القراءة والكتابة في أنه يميل مثله إلى التعبير عن القصة التي يسمعا بنفس الأساليب التعبيرية التي سبق ذكرها. ومن ثم يمكن القول عموما بأن التعبير عن القصة بإعادة قصها والمناقشة حولها أو بالتمثيل أو بالرسم والأشغال اليدوية أو التعبير الشفوي عن القصص المصورة أو الصوتية أو بالتمثيل الصامت، كل ذلك يمكن اتباعه هنا بالنسبة لمن يحسن القراءة والكتابة من التلاميذ مع مراعاة أن يرتفع مستوى التعبير بها عما ينتظر أن يكون عليه مع الذين لا يحسنون القراءة والكتابة. بالإضافة إلى هذه الأنواع التعبيرية هناك أنواع أخرى تختص بمن يحسن القراءة والكتابة وتسابه لأنها مبنية على ما لديه من مهارات الكتابة والقراءة، فهو كثيرا ما يجب أن يسجل حوادث القصة التي يسمعا كتابة، أو يستمتع هو بإعادة قراءتها لنفسه كلما سمح له الجو ومساعدته الظروف، أو بقراءته لزملائه إذا سحت له الفرصة، ومستحدث فيما يلي عن تلك الأساليب التعبيرية الخاصة عن القصة، على أن يؤخذ في الاعتبار أنها لا تقوم وحدها وإنما تسبق دائما ببعض التعبيرات الشفهية وتتبع غالبا ببعض التعبيرات الأخرى التي تحدثنا عنها سابقا كالتمثيل أو الرسم أو نحو ذلك. ويمكن وضع هذه الأساليب الخاصة في مجموعتين: المجموعة الأولى هي مجموعة التعبير عن القصة بالكتابة، والمجموعة الثانية هي مجموعة التعبير عنها بالقراءة. وفيما يلي توضيح لكل منهما ( قورة، 1986؛ مدكور، 1984).

### التعبير عن القصة بالكتابة

يتخذ التعبير عن القصة بالكتابة صورة جزئية وأخرى كلية. ولكل من الصورتين مواقف تناسبها. ويرجع تقدير هذا التناسب إلى المعلم، لأنه أعلم بما يكتف المواقف التعليمية من ظروف، وتتخذ الصورة الجزئية كثيراً من المظاهر منها:-

- بعد التعبير الشفوي المناسب يطلب المعلم من أحد تلاميذه ليكتب على السبورة سؤالاً يتعلق بمادة من حوادث القصة أو بمعنى من معانيها، وقيل أن يرجع إلى مقعده يختار بنفسه تلميذاً آخر من زملائه ليحيط سؤاله أيضاً على السبورة تحت السؤال، والمدرس مع هذا وذلك موجه ومرشد ومصحح لما عساه يقع من أخطاء معنوية أو إملائية أو نحوية أو غير ذلك بالطريقة التي يراها مناسبة.

- يختار المعلم بعض الجمل التي تحمل معنى من المعاني التي يرغب في تعلق تلاميذه بها وثبوتها في أذهانهم، ليكتبها بنفسه على السبورة ويقرأها لهم مصححاً ما قد يقعون فيه من أخطاء. وبعد الإجابة القرائية يتركهم يكتبونها في كراساتهم تفلاً من السبورة أو إملاء عليهم بعد سماعها.

- بعد التعبير الشفوي المناسب عن القصة يطلب المعلم من تلاميذه أن يسجل كل منهم في كرامته بأسلوبه الخاص مشهداً من مشاهد ما يعنيه هو لهم. ويؤدي هذا العمل إما في الفصل إن سمح الوقت والظرف أو في المنزل كلما كان ذلك أفضل.

- بعد التعبير الشفوي عن القصة يقسمها المدرس أجزاء مستقلة، كل قسم يفي عن الآخر بمشاهد وأفكاره. ثم يوزعها على التلاميذ ليحيط كل منهم بأسلوبه الكتابي الخاص عن الجزء الذي وقع من نصه. وبعد كتابتهم إياها يستقرتهم ما كتبوا في حصة أخرى. ويقوم التلاميذ بأداء الأعمال الكتابية في الفصل أو البيت تبعاً للظروف المحيطة بالموقف التعليمي.

- بعد التعبير الشفوي عن القصة يدع المعلم تلاميذه يختارون بعض ما يعجبهم فيها من المشاهد والمواقف ليعبروا عنها كتابة في كراساتهم في الفصل أو في البيت تبعاً للظروف. ثم يناقشهم فيما اختاروا وفيما كتبوا بعد قراءته أمامه.

- يطلب المدرس - بعد التعبير الشفوي عن القصة أن يكتب التلاميذ في كراساتهم ما يعبرون به عن المعاني الرئيسة في القصة التي سمعوها أو عن التصرفات الخلقية السوية أو الشاذة التي ظهرت لهم فيها، أو أن يكتبوا عبارة من عندهم تشير إلى ابتداء القصة وعبارة أخرى تشير إلى نهايتها.

- يسرد المعلم القصة بدون عنوان. وبعد مناقشتها شفويا يطلب إلى كل منهم اختيار عنوان مناسب لها يكتبه في ورقة أمامه ثم يبدأ لقراءته ومناقشة أسباب اختياره وما يربطه بالقصة من علاقة. وفي أثناء المناقشة لا يصر المدرس على عنوان معين، بل يتقبل من التلاميذ اقتراحاتهم ويستحسن منها ما يراه حسنا ويعدل ما يحتاج إلى تعديل.

أما الصورة الكلية فلها مظاهر أخرى منها:-

1- يطلب المدرس من تلاميذه أسئلة تفصيلية مرتبة حسب حوادث القصة بحيث تلتهم الإجابات عنها قصة كاملة، ويحسن أن يكون ذلك بعد التعبير الشفوي المناسب، ثم يطلب إليهم أن يجيبوا عن هذه الأسئلة مرتبة في دفاترهم.

2- بعد أن يعبر التلاميذ عن القصة تعبيراً شفويا بالوان مختلفة يترك لهم المدرس حرية التعبير الكتابي في دفاترهم للقصة الكاملة دون أن يقيدهم بأسئلة معينة أو ترتيب خاص، على أن يستعينوا بما يتذكرونه من الألفاظ والعبارات التي سمعوها منه، ثم يعود إلى كتاباتهم مرة أخرى بالقراءة والمناقشة.

3- يكتب المدرس حوادث القصة غير مرتبة على السبورة، ثم يطلب من التلاميذ إعادة كتابتها في كراساتهم مرتبة حسب ما استمعوا إليه عند السرد. وبعد الانتهاء من الكتابة يقرئهم ما كتبوه ويناقشهم فيه (جابر، 1991؛ قورق، 1990؛ مذكور، 1984).

**التعبير الكتابي عن القصص المصورة والصوتية.**

يتخذ هذا اللون من التعبير نفس الأسلوب الذي يبناه في الحديث عن التعبير الشفوي عن القصص المصورة والصوتية، على أن يستبدل بالتعبير الشفوي من التلاميذ هناك التعبير التحريري منهم هنا.

**التعبير عن القصة بالقراءة:**

إذا أجاد المعلم اختيار القصة وأحسن قصصها وإلقاها عن التلاميذ فإنه قد يشوقهم إلى التعرف على مصدر قرائي لها كي يعيدوا قراءتها لأنفسهم أو لأبائهم أو لزملائهم في وقت الفراغ. وذلك بقصد زيادة المتعة بها أو محاولة إشعار الآخرين بهذه المتعة أو تبييت معانيها ومغزاها في النفوس وهذا الظاهرة تحدث مع جودة التلميذ القراءة، ومن ثم تبدأ في الظهور عندما يصل التلميذ إلى الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية (جابر، 1991؛ البجة، 1999؛ قورق، 1986؛ المصري، 1990؛ مذكور، 1984). وعند التدريب على القراءة يوجه عنايته إلى ما يأتي:-



- 1- نطق الكلمات نطقاً سليماً من حيث اللغة وإخراج الحروف من مخارجها، ومن حيث التزام القواعد النحوية دون التعرض لشرحها.
- 2- تمثيل المعنى عند القراءة.
- 3- توزيع القراءة على أكبر عدد ممكن من الفصل (قوة، 1986).

### الأنشيد والمحفوظات والمسرحيات

#### الأنشيد والمحفوظات:

تعريف الأنشيد: هو قطعة شعرية سهلة في أسلوبها تصلح لتؤدي أداءً جماعياً وغالباً تهدف إلى غرض هدف انفعالي له علاقة بحياة التلميذ.

أهداف تدريس الأنشيد:

- 1- تزويد الطلاب وخاصة المرحلة الابتدائية بمجموعة من المفردات اللغوية التي تساعدهم في دروس التعبير.
- 2- تجديد الأنشيد نشاط الطالب وتبعد عن الملل من المدرسة.
- 3- تدريب التلاميذ على حسن الاستماع وجودة النطق لتصحيح بعض العيوب في لغتهم.
- 4- تعزيز التلاميذ على تذوق الجمال في النغم الموسيقي.
- 5- يمتد المعلم والطالب من درس الأنشيد لغرس الاتجاهات الإيجابية نحو قيم الخير والجمال والحق.
- 6- تساعد دروس الأنشيد على حل مشكلة الحجل الزائد عند بعض التلاميذ.

#### الفرق بين الأنشيد وقطعة المحفوظات:

- 1- يشترط في الأنشيد أن تكون شعراً بينما المحفوظات قد تكون شعراً أو نثراً.
- 2- تنوع نظم الأنشيد على محور الشعر العمودي، بينما المحفوظات يمكن أن تكون نثراً حراً.
- 3- تختلف الأنشيد على المحفوظات من حيث الموضوع والغرض إذ يقتصر على النواحي العاطفية والأخلاقية بينما المحفوظات يمكن أن تشمل كافة الأغراض بمعانيها اللغوية مثل: حفظ اللغة ابن مالك.

- 5- تختلف الأناشيد عن المحفوظات في طريقة الأداء فالأناشيد غالباً جماعية يؤديها الصف بمجموعة أو يقسم المعلم الصف إلى مجموعات لتتشد مجموعة بينما يستمع الباقيون. ما في المحفوظات فالأداء فردي دوماً.
- 6- يشترك في الأناشيد أن تلحن ولو بأدوات موسيقية بسيطة، بينما لا يسمح باللحن أو الموسيقى في درس المحفوظات.

وهناك فروق بين الأناشيد وقطع المحفوظات، ومن أهم هذه الفروقات:

- 1- يشترط في الأناشيد أن تكون قطعاً شعرية منظومة على شكل مخصوص، بينما قد تكون قطعة المحفوظات شعراً أو نثراً.
  - 2- قد تتنوع أشكال نظم الأناشيد فتتظم على أوزان وبحور مختلفة عن أوزان المحفوظات، حتى ولو كانت قطع المحفوظات منظومة على أوزان وتفاعيل الشعر الحديث.
  - 3- وكذلك تختلف الأناشيد عن المحفوظات من حيث الموضوعات والأغراض إذ تقتصر مضامين الأناشيد على النواحي العاطفية والأخلاقية، في حين تتسع دائرة مضامين قطع المحفوظات لتشمل بالإضافة إلى النواحي الانفعالية والأخلاقية مضامين فلسفية وعقلية عميقة، فتتعدد بتعدد الموضوعات في المحفوظات الأغراض والغايات اللغوية وغيرها.
  - 4- وتختلف الأناشيد عن المحفوظات في طريقة الأداء، فعلى حين تؤدي الأناشيد - غالباً - أداء جماعياً أو شبه جماعي، تؤدي المحفوظات دائماً أداء فردياً.
- وفي حين، يشترك أن تقدم الأناشيد ملحنة وموقعة وفق نغم موسيقي معين، فإن قطع المحفوظات لا يشترك فيها مثل هذا الشرط، ولو أن بعض قطع المحفوظات الشعرية يمكن أن تقدم بهذه الطريقة أيضاً، ولكن مثل هذا الأمر ليس متبعاً في المستوى المدرسي (جابر، 1991؛ البجة، 1999؛ قورة، 1986؛ المصري، 1990).

صايراعى في اختيار الأناشيد:

- 1- أن تكون ملائمة للمستوى العقلي واللغوي للطفل.
- 2- يجب أن تذكر التلاميذ بالناسبات الدينية أو الاجتماعية.
- 3- أن تشبع ميول التلاميذ وحاجاتهم وخصوصاً في ألعابهم ورحلاتهم.
- 4- أن تنمي في التلاميذ احترام الآخرين.
- 5- أن تتنوع في أشكالها ومضامينها حتى لا يمل منها التلميذ.

- 6- أن تكون ملائمة للمستوى اللغوي للتلاميذ ولتقدراتهم العقلية، وأن تندرج في مضمونها وشكلها وفق خصائص المراحل النمائية لهم.
- 7- أن تذكر التلاميذ بمناسبة دينية أو قومية أو اجتماعية معينة.
- 8- أن تشجع ميول وحاجات التلاميذ الحياتية المتعلقة بالمعاليهم ولقاءاتهم، ورحلاتهم.
- 9- أن تنمي في التلاميذ عادة احترام الآخرين: كالآباء، والمعلمين، وأصحاب المهن المختلفة في المجتمع.
10. تتنوع في أشكال مضامينها وطرائق أدائها، لتعالج الموضوعات الأخلاقية، لتتيح للتلاميذ مجال سماع الألقان المختلفة، فلا تقتصر على لون واحد في المضمون والأداء (جابر، 1991؛ البجة، 1999؛ قودة، 1986؛ المصري، 1990).

#### أنواع الأناشيد:

- تتنوع أشكال الأناشيد بتنوع الأهداف التي يراد تحقيقها منها، وأهم أنواع الأناشيد هي:
- 1- الأناشيد الدينية : وهي التي تهدف إلى تنمية العاطفة الدينية لدى التلاميذ بما تتضمنه من دلائل على قدرة الخالق وعظمته، وشكره على ما أحياهم من نعم لا نستطيع حصرها. وما تحتويه من سيرة أنبياء الله الكرام وما قدموه لأبناء قومهم من خير وهدى، وما تشيعه من الإيمان بالله وكتبه وملائكته واليوم الآخر.
  - 2- الأناشيد الوطنية : وهذا النوع يقصد منه التثني بأعجاد الوطن وبالرموز البشرية التي قدمت لوطنها أعمالاً تعتبر خالدة على مر العصور . وذلك ليس من أجل التثني بهذه الأعمال فحسب، بل من أجلحث أبناء الوطن على اقتضاء أثر هذه الرموز البشرية والسير على الطريق الذي اختطته.
  - 3- الأناشيد الاجتماعية: ويقصد بها تلك الأناشيد التي توجّه سلوك المتعلمين إلى التوافق مع المجتمع الذي يعيشون فيه ويتفاعلون معه بهدف تنمية روح الاحترام والتقدير بين أفراد المجتمع، وتقدير آراء الآخرين، وتقدير أعمالهم مهما كانت بسيطتها، وإشاعة روح الود والتعاطف والتعاون بينهم.
  - 4- الأناشيد العاطفية : وتهدف هذه الأناشيد إلى إثارة العواطف الشريفة في نفوس المتعلمين من مثل حب الأب والأم وتقديرهما وحب الأخوة والأخوات في الأسرة، كما وتهدف إلى حب الناس وجمال الطبيعة الطبيعية والبشرية.

5- الأناشيد الترفهية : وهي الأناشيد التي تدخل الزهجة والسرور والمرح إلى نفوس المتعلمين فتزيل عنهم الضجر وهذا النوع من الأناشيد يحقق متعة للمتعلمين- صغارهم وكبارهم- بما تتضمنه من مرح هادف، وبما قد يرافقها من انفعالات أو حركات أثناء الأداء.

6- الأناشيد التعليمية : وهي لا تخرج في معناها وأهدافها عن الأنواع السابقة من الأناشيد، وإن كانت تهدف بشكل رئيسي إلى تعليم الصغار بعض المبادئ أو الحقائق الأخلاقية أو المتعلقة بالمواد الدراسية، هذا ويتبني أن يراعى في هذا النوع من الأناشيد السهولة والبساطة والبعد عن الأمور الشكلية المعقدة (البجة، 1999؛ المصري، 1990).

#### طرق تدريس الأناشيد:

ويعتمد تدريس الأناشيد في هذين الصنفين على السماع والمحاكاة، لعدم قدرة التلاميذ على إتقان القراءة . ويسير المعلم وفق الخطوات التالية:

- 1- التمهيد لموضوع الأناشيد بطريقة ملائمة.
  - 2- يوقع المعلم بطريقة الصوت لحن النشيد، بوساطة الغم أو يستعين بأداة موسيقية، أو بشرط مسجل عليه اللحن. ويفعل ذلك عدة مرات.
  - 3- ينشد المعلم الأناشيد مرة أو أكثر ملحنة كي يسمعها التلاميذ ويقلدونها.
  - 4- يقسم الصف إلى عدة مجموعات، ويغني النشيد وتردد المجموعات من بعده واحدة فأخرى.
  - 5- يستعين بمن حفظ النشيد من التلاميذ، ليدربوا زملاءهم على أدائه.
- يقرب معنى النشيد إلى أذهان التلاميذ، بصورة إجمالية (البجة، 1999؛ 1986؛ المصري، 1990).

#### طرق تساعد الطلاب على الحفظ:

##### أ- الطريقة الكلية :

ويراد بها حفظ الطلاب القطعة كاملة، دون تجزئة، مستعيناً على ذلك بالتكرار، وهذه الطريقة تناسب طلاب الصفوف الأولى، وتتوافق مع الأناشيد القصيرة السهلة .

##### ب- الطريقة الجزئية :

ويقصد بها تجزئة القطعة إلى أبيات ن أو تقسيمها إلى مجموعات من الأبيات، بحيث تكون كل مجموعة وحدة معنوية، ثم يقوم الطلاب بترديد كل وحدة حتى يحفظوها، ثم يتقلون إلى الوحدة التي بعدها، وهكذا.

## ج- المزاوجة بين الطريقتين-

يتناول المعلم في هذه الطريقة ١ لقطة كاملة في البداية، ويقوم بتكرارها حتى يتسنى للطلاب حفظ ما يستطيعون من أبياتها، ثم يعمد المعلم بعد ذلك إلى تقسيمها وحدات معنوية مركزة على البيات التي لم يحفظها طلابه خلال القراءة الكاملة، حتى يحفظوها، ثم ينتقل إلى الوحدة الثانية، وهكذا (البجة، 1999، المصري، 1990).

## د- طريقة المحو التدريجي،

وفيها يكتب المعلم القطعة على لوح إضافي، ثم يقوم بمناقشتهم في معانيها، ويعدها يعمد إلى محو بعض الكلمات من أبيات، ويطلب من الطلاب استذكارها، وهكذا حتى يحفظوها.

## أسس اختيار المحفوظات:

يراعى في اختيار المحفوظات ما يراعى في اختيار الأنشطة اللغوية الأخرى. ومن هذه الأمور:

- 1- أن تكون ملائمة لمستوى إدراك التلاميذ، ومستوى لغتهم، فتدرج على شكل منطقي يراعي هذين المستويين في طولها وقصرها.
- 2- أن تتنوع في أشكالها -شراً وشعراً- وفي موضوعاتها وفقاً لميول ورغبات المتعلمين مراعاة الفروق الفردية بينهم .
- 3- أن تتضمن معانيها وصورها ما يثير خيال المتعلم ويحركه، وأن تبعد عن مجرد عرض الحقائق، والوعظ والإرشاد المباشرين.
- 4- أن تكون ملائمة لمستوى الطلاب العقلي واللغوي.
- 5- أن تنوع بين شعر ونثر.
- 6- أن تشمل صوراً خيالية لتغني خيال الطالب (البجة، 1999، المصري، 1990).

## طرق تدريس المحفوظات :

يستحسن أن يتضمن كتاب اللغة العربية للصف الأول والثاني لهذين الصنفين عدداً محدداً من قطع المحفوظات السهلة والجميلة، هذا ولا يختلف السير في تدريس المحفوظات في هذين الصنفين عن السير في تدريس أناشيد، باستثناء طريقة إلقاء المحفوظات التي تلقى

بشكل فردي. إن تدريس المحفوظات عادة لطلبة الصف الثالث الأساسي فما فوق، ويمكن أن يتبع المعلم ما يأتي:

- 1- المقدمة: وفيها يقوم المعلم بإعطاء نبذة قصيرة حول مضمون القطعة، ومناسبتها بأسلوب شائق يثير دافعة التلاميذ للتعرف إلى النص المراد حفظه.
- 2- قراءة المعلم: يقوم المعلم بقراءة القطعة قراءة معبرة سواء كانت القطعة مكتوبة على لوحة خاصة، أو من كتاب، أو من خلال أوراق مصورة.
- 3- بعد تكرار قراءتها من قبل المعلم: يطلب من بعض طلابه قراءتها، بحيث لا يكلف القارئ قراءتها كاملة، بل يوزع أجزائها على عدة طلاب.
- 4- يتناول المعلم القطعة بالشرح يثا يثا، مظهراً مواطن الجمال في كل بيت، مبرزا العاطفة، وما تتضمن هذه الآيات من معان وطنية، وقومية، ودينية.
- 5- يناقش المعلم تلاميذه في الأفكار العامة التي تتضمنها القطعة وإبراز عناصرها، بمشاركة التلاميذ ومعاورتهم.
- 6- طرح أسئلة تغطي جوانب القطعة كلها بما فيها المفردات، والمعاني الجزئية، والأفكار الفرعية (البجة، 1999، المصري، 1990).

في الصف الثالث الابتدائي:

تختلف طريقة تدريس المحفوظات في نهاية المرحلة الابتدائية الدنيا (الثالث) عنها في بداية هذه المرحلة، وكذلك في المرحلة العليا، حيث يسير المعلم في تدريسها في الصف الثالث وفق الخطوات التالية:

- 1- التمهيد.
- 2- قراءة المعلم لقطعة المحفوظات من الكتاب، أو من اللوح، أو من لوحة كتب عليها وتمثيل معناها أثناء القراءة.
- 3- قراءة ثانية للقطعة من المعلم.
- 4- تدريب التلاميذ على قراءتها، وقد نلجأ إلى ما لجأنا إليه في تدريس الأناشيد في الصفين الأول والثاني، وهو تقسيم الصف إلى مجموعات، تردد كل مجموعة من وراء المعلم قراءة القطعة أو قراءة جزء منها.
- 5- وكذلك يمكننا - كما فعلنا في تعليم الأناشيد في الأول والثاني - أن نفيد من التلاميذ الأقوياء في تعليم زملائهم ومساعدتهم.

6- شرح المعنى الكلي للقطعة، دون الخوض في جزئياتها.

7- شرح المفردات شرحاً وافياً .

8- تدريب التلاميذ على حفظ جزء منها في النصف.

وفي المرحلة الابتدائية العليا نسير إلى تعليم المحفوظات حسب الخطوات التالية:-

1- تهئية التلاميذ للقطعة.

2- قراءة المعلم للقطعة مع مراعاة ثلث المعنى.

3- قراءة التلاميذ للقطعة مقلدين قراءة المعلم .

4- شرح المفردات والمعاني الجزئية في القطعة، وذلك بتقسيم القطعة إلى أجزاء يشمل كل منها فكرة أو معنى محدداً.

5- تلخيص القطعة.

6- تدريب التلاميذ على حفظ جزء منها في الحصة.

وفي المراحل التالية يمسير المعلم كَمَا يلي:-

1- ربط القطعة بحياة صاحبها، إن كان ثمة مجال للربط، وتعريف الطلبة على أهم خصائص العصر الذي عاش فيه.

2- قراءة التلاميذ أو المعلم قراءة نموذجية صحيحة.

3- شرح المعاني والمفردات، ومحاولة تذوق النص والحكم عليه بعد فهمه .

4- تلخيص أفكار القطعة كتابة.

5- المقارنة بين معانيه وأسلوب أدائه وبين معاني وأسلوب غيره من النصوص.

6- تكليف الطلبة بالبحث عن حياة الأديب وعصره وأثاره في مراجع يحددها لهم المعلم (البحر، 1999، المصري، 1990).

نرس تطبيقاتي في المحفوظات

شوق أب لأبائه

للشاعر السوري: عمر بهاء الدين الأميري

أين الفجيع العذب والشغب؟ أين التدارس شابه اللعب؟

أين الطفولة فهي ترقدها؟ أين التشاكس دون ما غرض؟  
 أين التشاكي والتضساحك في أين التتابع في مجاورتي  
 يتزاحمون على مجالستي يتوجهون بسوق فطرتهم  
 فنشيدهم 'باباً' إذا برحوا وهاضمهم 'باباً' إذا ابتعدوا  
 ذهبوا أجل ذهبوا ومكنتهم إني أراهم أينما التفتت  
 وأحس في خلدي تلاعبهم ويريق أعينهم إذا ظفروا  
 في كل ركن منهم أنسر في الصحن فيه بعض ما أكلوا  
 في الشطر من نقاعة فضموا إني أراهم حيثما انجهمت

أين الدمي في الأرض والكتيب؟ أين التشاكي ما له بيب؟  
 وقت معاً والحزن والطرب؟ شفقاً إذا أكلوا وإن شربوا؟  
 والترب مني حيثما انقلبوا؟ تحوي إذا رهبوا وإن رغبوا؟  
 ووعيدهم 'باباً' إذا غضبوا ولحيهم 'باباً' إذا اقتربوا  
 في القلب شطوا وما قربوا نفسي وقد سكثوا وقد وثبوا  
 في الدار ليس يصيبهم نصب ودموع حرقهم إذا غلبوا  
 ويكل زاوية فبم صخب في علية الخلوى التي نهبا  
 في فضلة الماء الذي سكبا عيني كأراب القطا سربوا

#### الإجراءات التعليمية/التعليمية..

أولاً: المقدمة : ذكر مناسبة القصيدة : عاد أولاد الشاعر إلى البيت بعد أن قضوا مع والديهم أياماً حلوة في المصيف، وبعد عودتهم بقي أبوهم وحده، فتذكر أيام كان أولاده حوله يمثلون الجو حياة ولعباً، وفقاً لهذه القضية.  
 ثانياً: قراءة المعلم للقصيدة نموذجية.



ثالثاً: قراءة الطالب للقصيدة قراءة جهوية معبرة.

رابعاً: شرح القصيدة.

#### 1- يقسم المعلم القصيدة إلى ثلاثة أقسام:-

يتكون كل قسم من أبيات تشكل معنى محدداً- مع العلم أن القصيدة تكون معنى متكاملًا، ولكن الغرض من هذا التقسيم هو غرض شكلي يساعد على تسهيل الشرح ليس غير - وهذه الأقسام هي:-

أ- الأبيات 1 - 5.

ب- الأبيات 6 - 9

ج- الأبيات 10 - 17.

#### 2 شرح القسم الأول:

اقرأ أحد التلاميذ الأبيات الخمسة الأولى، وتناقش على النحو التالي :

- عم يتساءل الشاعر في هذه الأبيات؟

- كيف يكون الضجيج ( الصوت المرتفع ) عذبا؟ ( حلوا؟ )

- هل كان كل واحد من الأولاد يدرس وحده؟ أم أنهم كانوا يقرءون قراءة جماعية؟ كيف عرفت؟

- هل كان التدارس - الدراسة المشتركة - جيدا دائما، أم أنه كان مسترج به أو يختلط به ( يشوبه ) شيء آخر؟ ما هو؟

- في البيت الثاني كلمتان تدلا على أنه كان بين أولاد الشاعر أطفال، اذكرهما؟

- التشاكس كلمة تعني المشاركة في الخلاف. فماذا تعني كلمة التشاكي؟

- ما الفرق بين التشاكي، والشكوى، وبين التباكي والبكاء، والتضاحك والضحك؟

- لماذا يختلف الأخوة مع بعضهم؟ هل يكونون جادين في ذلك.

- لماذا يشابه الأولاد وبخاصة الأطفال المدجولس بجوار أبيهم أو أمهم؟

#### تلخيص الأبيات:-

اشتاق الشاعر في هذه الأبيات إلى أبنائه فأخذ يسأل عن غياب الضجة التي كانوا يحدثونها وعن أصواتهم العالية غير الجادة- أحيانا في الدراسة - وعن غياب الأطفال الصغار

الذين كانوا يلقون ألعابهم على أرض البيت، وعن غياب تلك الأصوات التي ترتفع بين أبنائه تندر بخلاف طارئ لا يلبث أن يخفي، وعن الأصوات التي تحمل الشكوى المتبادلة والنظائر بالبكاء، والضحك، وعن تراجهم فيحصلوا على مكان قريب من الأب يجلسون فيه.

### 3- شرح القسم الثاني:

اقرأ طالب هذا القسم وناقش كما يلي: -

- سألنا في القسم الأول: لماذا يشابه الأولاد وبخاصة الصغار منهم للجلوس بجوار الأب أو الأم. ما الذي يسيبه مثل هذا الأمر للوالدين؟

- يقول الشاعر أن أولاده يتوجهون إليه بسوق فطرتهم أي فطرتهم - طبعهم - نحوه.

- ونقول للامتحان رهبة، ويهرب الأولاد من الامتحان.

- ونقول رغب التلميذ في دراسة القصيدة، وله رغبة في دراستها، ( رهبة ) تعني عكس ( رغبة )، فما معنى كل منهما؟

- متى يتوجه الأولاد نحو أبيهم؟ لماذا؟

- ما الذي يدلنا على أن كلمة وعيد تعني التهديد في البيت الثامن؟

- تقول يهتف الإنسان وينادي ليسمعه شخص بعيد - ويناجي الولد أباه حينما يحدث بكلام لطيف عن قرب، ما الفرق بين اهتاف والمناجاة؟

### تلخيص:

تذكر الشاعر أن أولاده كانوا يصرون على الجلوس بقرية، وانهم يتوجهون إليه بسبب طبعهم - غريزتهم - في حالتي النصر والهزيمة، وانهم يذكرون اسم أبيهم في حالة طريهم وفرحهم، ويذكرون اسمه في حالة غضبهم مستعجلين به، وكذلك يذكرون اسمه في بعده عنهم وقربه منهم.

### 4- قراءة القسم الثالث وشرحه:

في هذا القسم ما زال الشاعر يتذكر أفعال وأحوال أبنائه التي وردت في القسمين السابقين، ويعلمنا أنه رغم غيابهم عن عينه فهم يسكنون قلبه، أن شغلوا أو إن قربوا كلمة ( شغل ) تعني عكس كلمة ( اقرب أو قرب ).

- الكلمات ( سكن، سكنوا سكوتا تعني: سكنت، سكثوا، سكوتا ) والكلمات ( وثب، وثبوا، وثبا ) تعني الحركة عكس الكلمات السابقة أي قفزوا.

- الأب يرى أبناءه رغم بعدهم عنه يقلبه في حالي هذونهم وحركتهم.
- قلنا أن الشاعر يرى أبناءه بواسطة نفسه ( قلبه ) . كيف يحس الشاعر بتلاعب أولاده وهم ليسوا عنده؟
- تقول : أحس في خلدي: أي أحس في قلبي.
- ( النصب ) تعني عكس ( الراحة ) . فما معناها؟
- ماذا يحس الشاعر أيضاً في البيت الثالث عشر، وعن أي طريق يرى بريق أعينهم - فرحتهم - في حالة انتصارهم، وبكائهم إذا غلبهم الآخرون؟
- في البيت الرابع عشر: يقول الشاعر إن في كل زاوية من البيت أثراً من آثارهم : ألعابهم، كتبهم، وبقية من أصوات ضجيجهم، فهل يقصد بالبيت يتهم الأصلي أم المصيف أم الاثنين وكيف تفسر ذلك؟
- في البيت الخامس عشر : لماذا عبر الشاعر عن تناول أولاده للحلوى بقوله ( نهبوا )؟
- وفي البيت السادس عشر : كيف صور الأب آثار أولاده؟
- وفي البيت الأخير تعني كلمة السر: الجساعة من الطير وغيرها وجمعها أسراب.
- من يعرف طائر القطا؟ لماذا شبه الشاعر أبناءه به؟

تلخيص:

بالرغم من أبناء الشاعر قد ابتعدوا عنه، فهو يشعر بأنهم يسكنون قلبه، وإن قلبه يراقب هذومهم وحركتهم، ولعبهم، وفرحتهم عند النصر ودموعهم عند الهزيمة، ويشاهد آثارهم - غير الوجود أمامه- في الطعام والشراب وفي كل مسلكتهم.

5- مشكلة عامة على القصيدة:

- ما العنوان، أو العناوين الأخرى التي تقترحونها للقصيدة؟
- ما هو أجل بيت، أجل أبيات أعجبتك فيها؟
- ما المعنى، المعاني التي أعجبتك في القصيدة؟
- من يلخص القسم الأول، الثاني، الثالث؟
- من يلخص القصيدة كلها؟ (البجة، 1999).

ما يستحب في تدريس الأناشيد، والمحفوظات:

- أ- استغلال المناسبات الوطنية، والدينية في تدريس قطع المحفوظات، والأناشيد .
- ب- الابتعاد عن الشرح التفصيلي، والتحليل الدقيق في الأناشيد.
- ج- تقديم الأناشيد لطلاب المرحلة الدنيا مسجلة على أشرطة مغناة أو ملحنة .
- د- إعطاء الأمثال فرصة تلحين النشيد بأنفسهم.
- هـ- تأدية النشيد بشكل فردي مرة، وبشكل جمعي مرة أخرى.
- و- تشجيع الطلاب على إلقاء ما تعلموه من أناشيد أمام زملائهم في ساحة المدرسة من خلال الإذاعة المدرسية .
- ز- حفظ قطع النشيد والمحفوظات لمصفوف الدنيا داخل الصف، وليس في البيت .
- ح- الاستعانة بمعلم الموسيقى في المدرسة، بقصد تلحين الأناشيد إذا لم يكن المعلم نفسه عازفاً لإحدى الآلات الموسيقية .
- ط- اقتران النشيد بالحركات، والإيماءات التي تساعد على التعبير، والتفاعل مع إيقاع النشيد.

تقويم تعلم الأناشيد والمحفوظات:-

يستطيع المعلم أن يقوم طلابه بعدة طرق منها:-

- أ- الاستماع إلى إنشادهم، وإلقتهم المعبر للتحقق من مدى قدرتهم على سلامة الإنشاد للحكم، والتوجيه.
- ب- متابعة الطلاب في مجال الإنشاد، والمحطبة من خلال الأنشطة المدرسية الجماعية.
- ج- تشجيع الطلاب على تقويم أدائهم بأنفسهم عن طريق الحوار، والمناقشة.
- د- الحرص على مراقبة الطلاب في أثناء الإنشاد الفردي والجماعي، وتعديل أخطائهم الإيقاعية في حالة وقوعها.
- هـ- ملاحظة المعلم قدرة التلاميذ على توظيف الأناشيد والمحفوظات في الدروس الأخرى.

الاختبارات الشفهية في الأناشيد والمحفوظات (جابر، 1991، البجة، 1999، الصوري،

## تدريس المسرحية

المسرحية لون من ألوان الأدب فيها خصائص الرواية، إلا أنها أعدت إعداداً خاصاً لتمثيل المسرحي. فهي تمتاز بالحركة، وما يقوم به الممثلون فوق خشبة المسرح. ولكنها على كل حال لون من ألوان الإنتاج الأدبي الذي يعبر عن مشاعر الناس وأحاسيسهم ومشاكلهم. ويميل الأطفال عادة إلى هذا اللون من ألوان الإنتاج الأدبي، لأن فيه تعبير بالإشارة والحركة والأداء والإيماء بالإضافة إلى التعبير اللفظي العادي. وعلى هذا فالمسرحيات تعتبر مصدر متعة للأطفال لأن فيها تقليداً ومحاكاة والأطفال يولعون ولماً شديداً بهذين القنن (صيام، 1992).

اختيار المسرحية واستغلال المناسبات لتدريسها:-

- 1- مناسبة لقدرات واهتمامات هؤلاء التلاميذ، من حيث أسلوبها وفكرتها. فيجب أن تكون جملها قصيرة إذا كانت نثراً، ومن البحور القصيرة إذا كانت شعراً.
- 2- يجب أن يكون موضوعها متصلاً بما يدرسه التلاميذ في مواد المنهج الأخرى كالسريخ ، والأدب وخلافه.
- 3- يجب أن تزود المسرحية التلاميذ بالأفكار والخبرات التي يحتاجون إليها وتؤدي إلى نموهم المعرفي والوجداني والحركي والنفسي.
- 4 ينبغي أن تكون شخصيات المسرحية من النوع الغريب لدى التلاميذ هذه المرحلة، أي ممن يحاولون محاكاته وتقليده.
- 5- ينبغي أن يختار المدرس المناسبات التي ترتبط بها على نحو ما يتبع في دروس الأناشيد والمحفوظات - كما سبق أن أوضحنا- كالمناسبات الدينية والوطنية والاجتماعية والمناسبات المدرسية المختلفة (سبك، 1975؛ صيام، 1992).

## البناء الفني للمسرحية:

## البناء المسرحي:

البناء هو جميع الأجزاء أو العناصر التي تشكل منها العمل المسرحي وترتيب ترتيباً خاصاً يحقق الهدف منه في المتعة الفنية أو الرسالة الفكرية. والبناء المسرحي ككل عمل أدبي له بداية ووسط ونهاية وفي البداية تكون المقدمة والتي تعرف على مسرح الأحداث والأشخاص وما بينهم من علاقات لا تلبث أن تتطور إلى أزمة نامية محسنة في وسط العمل

الفني لتصل إلى الذروة ثم تنجح إلى النهاية المحتومة، في المأساة أو الملهقة، ليكون الحل في الختام ( صبايم، 1992، ص 19-28).

إن عناصر المسرحية على نحو الإنساني. وليست غلبة الكاتب المسرحي من هذه العناصر أن يستخدمها لقائتها، ولكنه يهدف من ورائها إلى خلق (بناء) مسرحي كامل ينشئه، خطوة خطوة منذ بداية المسرحية حتى نهايتها، حتى إذا اكتمل البناء اكتملت تلك العناصر معه وتضافرت في نقل (تصور كلي) لموضوع المسرحية وأحداثها وشخصياتها وما تنطوي عليه من رموز ودلالات.

والكاتب المسرحي مقيد بطبيعة المسرح وإمكاناته فبما يعرض من أحداث وما يهيئ من مواقف وما يرسم من شخصيات، وهو لهذا لا يستطيع بنفسه أن يعرف شخصيات المسرحية وعلاقاتها بعضها ببعض ولا ببعض أحداثها حتى يهيئ المشاهد لمشاهدة المسرحية، وعليه أن ينقل كل هذه الحقائق في إطار مسرحي قائم على الحوار والحركة النابعين من حوافز نفسية وفكرية لدفع الشخصيات إلى هذا الحوار.

لذلك يواجه المؤلف بعض الصعوبات في مشاهد المسرحية الأولى التي تعرض أمام المشاهد لا يعلم بعد طبيعة الموضوع ولا حقيقة الشخصيات ولا صلاتها بعضها ببعض. ويترك المؤلف أن عليه أن ينقل هذه الحقائق إلى المشاهد في صورة مسرحية لا تبدو كأنها معلومات مباشرة يقدمها المؤلف ليتمكن المشاهد من متابعة الأحداث وفهم الشخصيات.

مؤلف المسرحية التقليدية يقسم مسرحيته -عادة- إلى فصول قد تتراوح بين ثلاثة فصول أو خمس، وقد يكون الفصل من مشهد واحد أو يشتمل على أكثر من مشهد. ويعرض المؤلف في كل فصل ما يقدر أنه يخطط بالحدث في سبيل النمو خطوة خاصة إلى الأمام ويقف في نهاية الفصل عند لحظة يتوقع المشاهد فيها تطوراً جديداً تسمى الفصل التالي. ويمرر المؤلف عادة أن يكون نهاية الفصل - أو نزول الستار - نهاية مشيرة للتوقع دالة على أن الأحداث والشخصيات تسير في سبيلها إلى قمة (الأزمة) المسرحية (القفز، 1978، ص 40-42). وعلى الأغلب فإن بنية المسرحية تتكوّن من عناصر متعددة أهمها :

الحدث أو الحكاية:

لا تخلو المسرحية من حكاية ينشأ عن إحداثها نحو المسرحية وتحركها، ولكن لا يصح للحكاية هذه القيمة في المسرحية إلا إذا تركزت في قضية أو فكرة يدور حولها الصراع، فمن هذا توحد الصراع إلى نهاية الحدث على أن يكون ذلك بوساطة سرد الأحداث وروايتها.

## الشخصيات:

تفاعل الشخصيات مع الحدث يمثل الدور الأهم في البناء المسرحي، إذ من خلال التفاعل تنمو الشخصيات مع الحدث، في حساب فني محكم يصل به إلى الإحكام إلى درجة يتجلى معها للرأي أنه تحرك تلقائي وطبيعي ومن هذا التفاعل تتولد بنية المسرحية، ولا بد في الشخصية من شروط يجب على الكاتب أن يلاحظها كي تكون في موقعها الصحيح منها:

- أ- ألا تنقطع صلة الشخصية بالعالم الحقيقي .
- ب- ألا ينشأ الوجود فهي بطبيعتها تتطلب تعدد الشخصيات وتشابكها ولكن مع هذا فلا بد من أن يكون لكل منها وجوده المستقل.
- ج- ألا تكون الشخصيات متفقة في أفكارها ورغباتها وأهدافها، بل لا بد من اختلافها وتناقضها (القط، 1978).

## الحوار:

إن الحوار هو وسيلة تفاعل الأحداث و الشخصيات وهو الأداة التي تتواصل عن طريقها شخصيات المسرحية وتقوم مقام المؤلف (في الرواية) في سرد الأحداث وتحليل المواقف والكشف عن نوازع الشخصيات.

والحوار المسرحي - كغيره من عناصر المسرحية - حوار غوذجي يرغم ما يبدو في الظاهر من أنه (طبيعي) يمثل طبيعة الحوار في واقع الحياة. فلو درسنا حواراً في موقف من المواقف المسرحية لاكتشفنا أن المتحدث يعبر عن عواطفه وأفكاره بلا تلثم أو تردد أو خروج على الموضوع - كما يحدث في الحياة عادة - وبأسلوب كأنما أعد لمواجهة الموقف من قبل في إحكامه وطلافته وتنابعه.

على حين يستغرق المتكلم في الحياة العامة وقتاً قد يطول وقد يقصر قبل أن يتحدث في موضوع ما، وقد يتشعب به الحديث فينسى بعض ما كان يريد أن يقول أو يتجاوز ما كان قد بدأ فيه فيتحدث عن شيء آخر، وغير ذلك من مظاهر الحوار (العادي) بين الناس في واقع الحياة.

وقد تتردد الشخصية المسرحية في حديثها أو تنسى بعض ما كانت نهم بقوله أو تخرج عن الموضوع ولكن ذلك يكون مقصوداً ليبيان طبيعة خاصة في الشخصية أو الموقف، لا تصويراً للحوار المسرحي كما يحدث في واقع الحياة عن اختلاف الشخصيات والمواقف.

لذلك ينبغي أن يتسم الحوار بالحياة، وأن يكون ذا قدرة على الإيجاز بما يدور في نفس الشخصية وفكرها أكثر من قدرة الحديث العادي، وأن يتجاوب مع طبيعة الموقف والشخصية، فلا يظل على وتيرة أو إيقاع واحد. فقد يضيء الحوار على نحو عادي حتى يبلغ الموقف حد التآزم فيتوتر الحوار ويزيد إيقاعه فيصبح - في المسرحية - ثرية - أقرب إلى الشعر. وقد تتطور الشخصية خلال نمو الحدث المسرحي فيتلون الحوار حسب ما طرأ عليها من تغير، كما يتلون حسب اختلاف الشخصيات نفسها في المستوى العاطفي والفكري والاجتماعي.

ولما كان الحوار - كما قلنا - (تواصلاً) بين شخصيات المسرحية فينبغي ألا يتحول إلى حديث (من جانب واحد) في بعض المواقف، فتتأثر به بعض الشخصيات ويطول حديثها إلى حد ينفى وجود الشخصيات الأخرى ويعوق نمو الحدث وتطور الموقف المسرحي. على أن طول الحوار وقصره يرجع في النهاية إلى تقدير المؤلف وإلى إحساسه بطبيعة الموقف ومقتضياته، وحكمنا على صحة هذا الحوار أو خطئه يكون بمقدار ما استطاع المؤلف أن يحقق له من حيوية وحركة وقدر على جذب المشاهد والتأثير فيه.

وتشير الدراسات أن هناك معيار ثابت لطول الحوار أو قصره إلا إحساسنا بمقدار ملاءمته لطبيعة الشخصية والموقف ودوره في تطور الموقف ونمو الحدث. فقد يقول الحديث في موقف من المواقف على لسان إحدى الشخصيات ويظل المشاهد مشدوداً إليه لما فيه من انفعال صادق أو كشف مثير أو تعبير (درامي) موفق. وقد يرى المؤلف من ناحية أخرى أن الموقف يقتضي حواراً سريعاً مقتضباً متبادلاً كما يحدث حين يشتد انفعال الشخصيات ويتأزم الموقف، وقد يرى أن طبيعة إحدى الشخصيات تمنع بها نحو الإفازة كما تميل طبيعة شخصيات أخرى إلى الإيجاز (الغز، 1978، ص 33-34).

#### الصراع:

وكثيراً ما يكون الصراع بين الخير والشر - على اختلاف الصور المادية التي تمثلها - هو محور الشخصية المسرحية التي يدور حوله سلوكها وتشكل من خلاله مواقفها وعلاقاتها. وليس شرطاً أن ينتصر الخير على الشر فإن ذلك ليس من طبيعة الحياة ولا من طبيعة النفس البشرية، ولكنه ينبغي أن يختار بطل المسرحية صراعاً حقيقياً متسداً بين هاتين النترعتين وأن يكون انحيازها إلى الشر - إن انحاز إليه - مبرراً عند المشاهد إن كانت شخصية فاضلة، أو بدت لعينة شخصية غطية للشر إن كانت شريرة من بداية المسرحية إلى نهايتها. ولا يعني هذا بالطبع أن تكون المسرحية ذات مغزى خلقي، فليس ذلك هدف المسرح في المقام الأول، وإنما يقصد



المسرح إلى تصوير النماذج والمواقف الإنسانية وعرض بعض القضايا الاجتماعية والفكرية والسياسية وتصوير إرادة الإنسان في صراعه أمام القوى المختلفة التي يواجهها في إطار من الفن قادر على التأثير والإمتاع. ومن خلال ذلك قد تقرر بعض المبادئ الخلقية أو غيرها من المبادئ الإنسانية على نحو غير مقصود في كثير من الأحيان ( القط، 1978، ص 29-30). والصراع أساس كبير في العمل المسرحي، وهو يعني اصطدام قوتين أو أكثر من القوى التي يضمها الموقف المسرحي أو اصطدام فكرتين أو شعورين أو اتجاهين... في نفس البطل أو بينه وبين أبطال آخرين في المسرحية. وكان الصراع في المسرحيات الإغريقية يدور بين البطل والقدر، فأصبح في العصور الحديثة بين وبين النظام الاجتماعي، وبينه وبين التكنولوجيا وسلطة العلم. وقد يقع الصراع بين الإنسان وبين قوة التطور الاجتماعي، أو بين الإنسان المؤمن وغير المؤمن بالله تعالى. وتتكامل العناصر الثلاثة السابقة في العمل المسرحي، الحدث والشخصية والصراع، ولم يفصل بعضها عن بعض إلا لغايات التسهيل والدراسة (صيام، 1992، ص، 19).

#### أشكال المسرح

يمكن تقسيم المسارح إلى عدة أشكال:

أولاً: حسب الجمهور الذي يشاهد المسرح:

- أ- مسرح الكبار: وتقدم من خلاله عروض مسرحية مختلفة يشاهدها الكبار .
- ب- مسرح الكبار والصغار: حيث يشترك فيه الكبار والصغار في مشاهدة المسرحية والتأثيل فيها كذلك.
- ج- مسرح الصغار ويتخذ عدة أشكال كشكل يقوم بالتأثيل عليه الكبار والصغار وآخر يمثل عليه الصغار فقط، وهناك النوعان يمكن الحديث عنهما من خلال مسرح الأطفال والمسرح المدرسي، أما الشكل الثالث لمسرح الصغار هو مسرح العرائس، وفيما يلي شرح موجز لبعض هذه الأشكال.

#### مسرح الأطفال:

تقصد بمسرح الأطفال ذلك المسرح البشري الذي يقوم على الاحتراف من أجيال الأطفال والناشئة فحسب، والذي حدد وظيفته الاجتماعية بأنها مساعدة عن طريق العمل الفني في الترفيه وبناء الأجيال الصاعدة، ولهذا المسرح أهداف أخلاقية عالية تسير جنباً إلى

جنب مع المتعة الفنية إذ يجب أن يقدم لجمهوره تجارب ممتعة على أن يكون فيها واضح الهدف وقوي السرد، ويحين الطفل على تلمس أفكاره وسط عالمه الذاتي وإدراك كنه الحياة والعيش مع الحاضر بكل متطلباته.

وينطبق على مسرح الأطفال كل ما ينطبق على مسرح الكبار من عناصر أدبية وفنية فهو يحتاج إلى كاتب موهوب مبدع متقن دارس لعناصر المسرحية ومقوماتها وخصائص الأطفال ومراحل نموهم كما يحتاج إلى مخرج خلاق متميز (أبو مغلي، 1986). وقد أولت معظم دول العالم حديثاً اهتماماً كبيراً بمسرح الأطفال وعلى رأسها الدانمارك وإيطاليا وفرنسا وألمانيا وروسيا والولايات المتحدة الأمريكية، وعلى سبيل المثال أولت الدانمارك عناية فائقة بمسرحيات الأطفال منذ زمن بعيد، كما أُنشئ في كوبنهاجن في السنوات الأخيرة مسرح مدرسي يقدم في كل موسم سلسلة من أروع المسرحيات يشترك في تقديمها عدد كبير من عمال المسرح ويتشتر عدد آخر من المسارح الخاصة بالطفل في معظم أنحاء البلاد.

وفي روسيا فاق الاهتمام بتراما الأطفال اهتمام أي دولة أخرى، وفي عام 1918 أنشأت مسرح موسكو للأطفال ثم أنشأت بعد ذلك مسارح عديدة للمحترفين في كل مسرح منها فرقة من الفنانين والفنانيين يساعدهم علماء النفس وأخصائيوون في شؤون الأطفال، أما الولايات المتحدة فقد تم إنشاء أول مسرح معروف للأطفال عام 1903م وتوالت عملية إنشاء مسارح الأطفال عن طريق الكليات والمدارس والمجالس البلدية، وهناك العديد من الفرق الأهلية ومسارح المحترفين التي تقدم مسرحيات متنوعة للأطفال، أما بالنسبة للوطن العربي، فقد بدأ الاهتمام بمسرح الأطفال بإقامة مسرح عربي للأطفال في مصر سنة 1964م (ياحي، 1999؛ أبو مغلي، 1986).

#### المسرح المدرسي:

يبدأ التمثيل في سن مبكرة من حياة الطفل، ويلاحظ ذلك عليه أثناء اللعب، فاللعب هو أساس دراما الطفل، ودور المدرس هنا هو دور الأب والأخ والصديق ويتعد عن التدخل المباشر في لعب الأطفال، ويشعر باحتياجاتهم ويساعدهم على الارتجال في الأداء والحركة عن طريق الأصوات المختلفة و شيئاً فشيئاً ينمو حبهم للأصوات ويدركون الإيقاع الزمني ويقومون بأداء الحركات الإيقاعية والرقص، ولا يتوقف المدرس أبداً عن حثهم على الارتجال في التمثيل العادي والتمثيل العصامت، وعن طريق الارتجال أيضاً يقوم

الأطفال بعمل قصص من تأليفهم وتمثيلها في غرفة الصف ويستطيع المدرس استخدام الكتل الخشبية في الغرفة تمهيداً لاستخدام المسرح الحقيقي (صيام، 1992؛ أبو مغلي، 1986).

### أنواع المسرحية:

تتخذ المسرحية شكلاً معيناً إما أن يكون مأساة أو ملهة أو تراجيديا أو الكوميديا أو الميلودراما.

#### أ- المأساة أو التراجيديا:

عرف اليونانيون نوعين من المسرحيات هما: التراجيديا والكوميديا، وقد انحضت التراجيديا كفن له صورة فنية محدّدة بانتهاء العصر الكلاسيكي في 17 ق.م وحلّت محلّها الدراما الحديثة التي تعني المسرحيات الجلادة التي لا تعتمد على الإضحك ولا تسنّده، والتي تستمد موضوعاتها وشخصياتها من واقع المجتمع، ومن حياة الطبقات العادية لا من حياة الآلهة والملوك والثيلاء والأبطال كما كانت تفعل التراجيديا القديمة (صيام، 1992؛ ياغي، 1999؛ أبو مغلي، 1986).

#### ب- الملهة أو الكوميديا:

هي المسرحية الفكاهية البائسة النابضة بالحياة، وتنتهي المسرحية الكوميديّة نهاية سعيدة مفرحة، ويتم فيها نقد المجتمع والسخرية منه بأسلوب خفيف مرح، وفيها أحداث وشخصيات فكاهية

#### ج- الميلودراما أو المشجعة:

يمكن القول أن ملامح الميلودراما كانت موجودة قديماً، لكن الظروف الحديثة خلقت الميلودراما من نوع جديد، ولعل أوضح معالم الميلودراما مراعاة العدالة الأخلاقية بدقة شديدة، فمهما كانت قوة الحباء فالفضيلة تكافأ والرذيلة تعاقب دائماً (صيام، 1992؛ ياغي، 1999؛ أبو مغلي، 1986؛ سلك، 1975).

#### أنواع المسرحيات المدرسية:

- 1- مسرحيات غنائية قصيرة يستطيع الأطفال تمثيلها ويشرط فيها أن تكون أنماطها سهلة حية معبّرة باعثة على النشاط والحركة.

- 2- مسرحيات قصيرة تتصل بنشاطهم وأعمالهم في المدرسة وخارجها.
- 3- مسرحيات قصيرة تجري على السنة أرباب الحرف والصناعات.
- 4- مسرحيات قصيرة عن البلاد العربية أو غيرها يمثلها التلاميذ في زي أشخاص من هذه البلاد.
- 5- مسرحيات قصيرة تصور بعض نواحي الحياة الاجتماعية.
- 6- مسرحيات تتصل بما يدخل في خبرة التلاميذ من المعلومات العامة.
- 7- مسرحيات وطنية وقومية تمثل البطولة والشجاعة.
- 8- مسرحيات دينية وتهديبية وتاريخية (معك، 1975).

#### تدريس المسرحية:

- يمكن أن تسير طريقة تدريس المسرحية في الخطوات التالية:-
- 1- اختيار المسرحية المناسبة وقد تكون المسرحية من اختيار التلاميذ أنفسهم.
  - 2- التمهيد للمسرحية، وذلك بمناقشة عامة حول المناسبة المتصلة بموضوعها .
  - 3- قراءة المدرس لها قراءة فيها تجسيد للمعاني، وجمال في الإلقاء.
  - 4- دراسة شخصيات المسرحية والتعرف على مظاهر هذه الشخصيات الخارجية والداخلية والاجتماعية.
  - 5- مناقشة أفكار المسرحية وأحداثها وأهدافها وغاياتها، مناقشة تفصيلية حتى يتمكن التلاميذ من الإلمام بها وتقد موضوعها والوقوف على النواحي الجمالية فيها.
  - 6- قراءة التلاميذ للمسرحية قراءة فيها تجسيد للمعاني والمشاعر والشخصيات كما سبق أن فعل المدرس.
  - 7- توزيع الأدوار على التلاميذ الذين سيقومون بالتمثيل، وحفظهم لأدوارهم، ولأدائهم على مشهد من زملائهم في المكان المعد لذلك.
  - 8- إبداء الملاحظات على أداء التلاميذ لأدوارهم من الناحيتين اللغوية والحركية.
  - 9- يجب ألا يكون النقد مسرفاً حتى لا يؤثر على ثقة التلاميذ بأنفسهم .
  - 10- ممارسة التمثيل بعد ذلك على أساس من جودة الأداء، والإتقان خاصة بعد المعارضات التجريبية السابقة .

11- تقويم هذا الأداء بواسطة المدرس والتلاميذ الذين لم يشتركوا على أساس إصرار الجوانب المختلفة للمسرحية (مذكور، 1984).

12- لا يجوز أن ينفرد بالتمثيل في الفصل التلاميذ المتفوقون أو ذوي المواهب التمثيلية من بينهم... فإن من أخص فوائد التمثيل بحث روح النشاط في الحاملين من التلاميذ. ومن الومائل التي تكفل اشتراك تلاميذ الفصل جميعهم في التمثيل أن يقسموا إلى فرق وجماعات وبذلك يستطيع كل تلميذ أن يجد أمامه فرصة للتمثيل، ومن السهل أن يقوم التلاميذ بالتمثيل في ردهة المدرسة أو غرفة خالية أو في فضاء الفصل أمام زملائهم أو في المسرح المدرسي الخاص.

### مقي تنجح المسرحية

- يجب أن تتسلسل فيها الأحداث.
- تتابع الحوار على نحو يؤثر في المشاهد ويشير انفعاله.
- أن يندمج المؤلف في الموضوع بأرائه وعواطفه.
- أن يلاحظ المؤلف اختلاف الأشخاص في المسرحية فينسب إليهم كل واحد ما يلائمه من تصرف وما يتناسبه من عمل (سلك، 1978).

### تطبيق على تحليل مسرحية بشكل عام

يمكن استخدام التساؤلات التالية بين يدي من يقوم بتحليل عناصر المسرحية وطرح تساؤلات أخرى مشابهة .

### الحدث

عند تحليل الحدث في المسرحية يمكن استخدام التساؤلات التالية كوسائل في التحليل:

- ما الحدث الرئيسي؟
- إذا كان هناك أثر تربوي يجب توضيحه.
- ما هي الأحداث الفرعية؟
- هل أدت الأحداث الفرعية إلى تعميق الفكرة وتوضيحها ؟
- هل الأحداث مما نشاهده في حياتنا اليومية أو الواقعية؟
- هل الأحداث مكثفة أم سطحية؟

## العقدة:

عند دراسة مستوى العقدة في بناء المسرحية فإنه يمكن طرح التساؤلات الآتية لدى تحليلها في المسرحية:

- هل العقدة مقنعة ومتراصة؟
- كيف وردت الأحداث، مرتبة ترتيباً زمنياً أم ترتيباً لا واعياً؟
- ما المواقف التي تثير المتعة في نفس المتلقي، وما تلك التي تثير المتلقي بالملل؟
- إعطاء الأمثلة الدالة على ذلك، ومحاولة صياغتها بأسلوب شيق.
- ما الموقف الذي يؤدي إلى الذروة؟ وأين تبدأ الذروة؟
- كيف يبدأ الصراع؟
- هل النهاية منسجمة مع تطور الأحداث؟
- هل هي متوقعة أم مفاجئة؟
- ما الأسلوب الذي اتبعه الكاتب في رسم الشخصيات؟ ساخر، جذبي، هزلي، ضاحك؟

## الشخص:

للقوف على تحليل شخصيات المسرحية فإننا نطرح التساؤلات التالية لمن يحمل المسرحية:

- هل تدخل الكاتب في حركة الشخص أو حديثها؟
- أيها أكثر وضوحاً وقوة حركة الشخص وحيويتها أم الأحداث والحبكة؟
- من هي الشخصيات الرئيسية في المسرحية؟
- ما أهمية الشخصيات الأخرى؟ وما دورها؟
- هل الشخصيات ولا سيما الرئيسية منها أفراد حقيقيون لهم أمثلة من المجتمع أم نماذج رمزية؟
- هل الشخصيات متحركة وحيوية أم أنها لمطية جامدة؟
- ما دور الشخصيات الثانوية؟
- هل مهمتها توضيح شخصية البطل أم هي وسيلة لإبراز التناقض بين الشخصية الرئيسية والشخصيات الأخرى؟

- هل أقوال الشخصيات وأعمالها منطقية ومناسبة لرسماها؟
- ما السمات العامة للحوار؟ وهل هو مناسب لمستوى الشخصيات وأفكارها؟
- هل لغة الحوار عامة، فصيحة، جزلة، غامضة؟
- ما أثر لغة الحوار في نقل الفكرة؟
- هل يوضح الحوار هوية الشخص؟
- هل الحوار علني أم داخلي مسموع؟
- هل نبرات الحوار واحدة، أم أن الكاتب يوضح الحالات؟ (صبيام، 1992، ص. 11، يماهي، 1999، ص. 11، أبو مغلي، 1986، ص. 69).

### التمثيل المدرسي واللغة العربية:

- إذا عد التمثيل المدرسي لوناً من النشاط العام للمدرسة، فإنه يعد وسيلة تعليمية للغة العربية، ومقياساً دقيقاً لمستوى الطلاب فيها:
  - فهو يحقق كثيراً من أهداف اللغة العربية، وقد أشرنا إليها في الحديث عن أهمية المسرح المدرسي.
  - وهو خطوة من خطوات درس القراءة للتلاميذ الصغار، إذا كان الموضوع يصلح للتمثيل، وكذلك هو خطوة من خطوات تدريس القصة في حصة التعبير.
  - ويمكن تكليف بعض التلاميذ تحويل قصة إلى حوار تمثيلي، مع بعض إضافات يخترعونها؛ فيكون ذلك تدريباً شائعاً على التعبير التحريري، والتأليف المسرحي.
  - وكثير من دروس الأدب وموضوعات القراءة تصلح للتمثيل؛ فيزداد إقبال التلاميذ عليها وفهمهم لها.
  - والتمثيل المدرسي يزود الطلاب بطلاقة كبيرة من المفردات الصحيحة، والأساليب الجيدة، ويعمر حوافظهم بعشرات من الجمل والتراكيب التي تسمو بأمالهم في التعبير.
- أمور يجب مراعاتها في التمثيل المدرسي:
- نذكر هنا بعض توصيات نرجو الاهتمام بها؛ لمعالجة ما يلاحظ على التمثيل المدرسي من حيوب تنفس من شأنه، وتبعده عن غايته:

- يحسن أن تقتصر التمثيلات المدرسية على ما يتصل بالموضوعات الدراسية، أو ما يصور حياتنا القومية والاجتماعية، وإذن فنحن لا ننصح أن يقوم الطلاب بتمثيل روايات أجنبية لا تمثل حياتنا أو تاريخنا.
- يجب الالتزام باللغة العربية السليمة في تمثيل جميع الروايات والفصول التمثيلية ما أمكن.
- من المستحسن جداً أن تستعين الفرق التمثيلية في المدارس بعناصر خارجية، تجلب من الأوساط الفنية؛ فليس التمثيل المدرسي غاية مقصودة لذاتها، ولكنه وسيلة تثقيفية تعليمية.
- ومن المؤسف أن القسامين على المسرح المدرسي يميزون للمدارس الاستعانة بهذه العناصر الخارجية، ويعملون لذلك اعتباراً في تقويم عمل الفرق، وترتيبها في جدول المسابقات التمثيلية. (إبراهيم، 1962، ص. 4001 - 4002).
- ومن الأفضل أن يشترك التلاميذ في اختيار أو في وضع عناصرها وحوارها نتيجة خبراتهم وقراءتهم وإرشاد المدرس لهم إذا كانت لديهم القدرة على ذلك، ويعتبر ذلك جزء من واجب دروس الإنشاء. حتى يكون لديهم الحافز على التعبير والتمثيل وحتى يتمكنوا من تفهم حوادثها وأشخاصها ومفاهيمها التي تصور بعض الظواهر الاجتماعية كالزني والمباني وأدوات الحياة وآداب السلوك والعادات والنظم المختلفة... الخ، ولا ريب في أن مثل هذه الاعتبارات تكون مجالاً حياً لنقاش مجتمع مفيد (مسك، 1975، ص 563-565).

### أهداف المسرحية التربوية وأهميتها في تعليم اللغة.

- 1- إنها وسيلة صالحة مجدية في تدريب السنة التلاميذ على التعبير السليم أجاده الكلام، و تنمية ثروتهم اللغوية في الألفاظ والأساليب، والنهوض بأذواقهم الأدبية والفنية، و الكشف عن ذوي المواهب منهم و توجيههم و استقلال استعداداتهم .
- 2- إنها من غير العوامل في تعزيز التلاميذ فن الإلقاء و التمثيل و إتقان التعبير وانتزاع الخوف و الخجل من نفوسهم و طبعهم على الاتزان و الجرأة في القول و الأقدام في العمل و الثقة بالنفس و الاندماج في مجالات الحياة و غمار المجتمع.
- 3- أنها تبعث فيهم روح المرح و النشاط ،وتشوقهم لأداء واجباتهم و تحبب إليهم الحياة المدرسية، و تحلّل على أعمالهم فيها روحاً جديده تبعد عنهم الحياة الخاملة القاعدة التي لا تتفق مع الانغماس التربوية الحديثة .



4- أنها من غير العوامل المهمة في تفقيهم وتثبيت المعلومات والحقائق في عقولهم لأن أثر المسرحيات والتمثيل في إدراكهم أعمق وأبقى من آثار أساليب الشرح والإيضاح والتسميع العادي، كما أن التلاميذ يكونون في حالة تلبه واستجابة لمعلمهم أشد شوقاً وأعظم انتباهاً وإقبالاً على ما يمارسونه . فضلاً عما ينجم من أثر التكرار والانتباه المركز اللذين يتطلبهما تمثيل المسرحية والقيام بأدوار أشخاصها، وقد دلت التجارب النفسية على أن لأمثال تلك الظروف التي تتوافر في المسرحيات والتمثيل أثراً نافعا بعيد الغور في ثبات الذكريات و عمله التعليم فإن ما تتركه أمثال تلك المسرحيات في نفوس التلاميذ يصبح جزءاً لا يتفصل من حياتهم ويثبت في أذهانهم ويصير في مأسن من النسيان .

5- إنها وسيلة لتهديب النفوس وتربية الوجدان و صقل العاطفة و إنماء الخيال وكسب المهارة ،و منزله التمثيل في ذلك كمنزله سائر الفنون الجميلة فهو تربية و دراسة وفن، وتربية الحديثة تهتم بالوجدانيات و العواطف لأنها عنصر أساسي في حياة الأطفال العقلية . و إنهم ليجدون في التمثيل فرصة للتعبير الوجداني القوي الذي يركي نفوسهم و يحلوا اقتنتهم، فيتصرفون على ضوء ذلك في حياتهم تصرفاً سليماً أساسه الحصفاء والرعي وحسن الإدراك ... و من المسرحيات و التمثيلات الجيدة يستطيع التلاميذ أن يستبطلوا دستور السلوك الإنساني و الأوجه المختلفة لتجارب المرء في الحياة وما في الأخلاق من عناصر و دقائق خفية، و ليس يخفى ما في إدراك ذلك من اتواحي التهذيبية للتلاميذ .

6- أنها تهيج للتلاميذ فرحاً بمتعة و جواً بديعاً لدراسة حيه أدبيه و تاريخية و اجتماعية يعنون بأعدادها و حسن إخراجها ،و يعملون منها صوراً حقيقية نابضة، ابتغاء تقدير زملائهم و إشباعاً لحيولهم.

7- مزاولة التلاميذ لتمثيل المسرحيات يخلق على روح المدرسة وجوها طابعا . طريفاً عندما تناح الفرصة للتلاميذ بمزاولة هذا النشاط يبرأى من أبائهم و أمهاتهم وأساتذتهم في المنااسبات المختلفة، ولهذا الانجها أثر بالغ في نفوس التلاميذ و أهلهم وإشارة اهتمامهم بأعمال المدرسة و نشاطهم التربوي، فضلاً عما يستوجبه ذلك من اعتزاز التلاميذ بمدرستهم حتى أولئك الذين لم يشاركوا منهم في مزاولة العمل المسرحي فإنهم يشعرون بأن الجهود التي بذلت فيه هي مما يغبطون عليه ويهتتون به وأنها ذات ارتباطات وثيقة بكيانهم المدرسي

8- وفارق ذلك فإن التمثيل في حد ذاته عامل من عوامل التسلية اللطيفة و السمر المتع و كسب المهارات المتنوعة .

### الأنماط اللغوية، القواعد:

#### مفهومها وموقعها:

تعد الأنماط اللغوية، بما تشمله من قوانين وضوابط لغوية، مظهرًا من مظاهر رقي اللغة، ودليلاً على حضارتها، وبلوغها مرحلة النضج والاكتمال، وهذا يعني أن أي لغة لا يمكن أن تصل إلى مستوى يكون لها قواعد، وضوابط إلا إذا كانت على درجة من الرقي الحضاري، والتكامل الذي يجعلها قادرة على أن تلي حاجات الناطقين بها في ميدان حياتهم (البجة، 2000، مذكور، 1984).

ومن الثابت، أن اللغة العربية قد وصلت إلى ذروة رقيها، وبلغت قمة اكتمالها في المسدة الواقعة قبل الإسلام بقرن ونصف على وجه التقريب، وبهذا الرقي اللغوي، تمكنت اللغة العربية من الحفاظ على سلامة قواعدها، واتساق ضوابطها جيلاً بعد جيل، يتناقلونها سليقة، ويتفقونها طبعاً ومسجية، على وفق تلك القوانين والأنظمة، إلى أن خبت تلك السليقة، وضعت الملكة اللسانية عند العرب، باختلاطهم بالأمم غير العربية، فكانت الحاجة ملحة إلى إبراز هذه القواعد، واستخلاصها من أساليب العرب الفصحاء، ووضع المؤلفات في ذلك في محاولة لتفريم اللسان العربي الذي سيطرت عليه ظاهرة الخروج عن ضوابط اللغة، ومن هنا كان الاهتمام بتدريس النحو لأنه:-

- دليل أصالة اللغة، وسمة حضارة من سماتها.
- ضوابط، وقوانين تحكم اللغة، واستخدامها استخداماً سليماً، وبخاصة بعد أن شاعت العامية في الوسط العربي، وتعددت لهجاته.
- مرتبط بصحة الفهم ارتباطاً وطيداً، فنحن عندما نقول: ( نصر الحق صاحبه) لا نستطيع أن نقرر - دون اتباع القواعد- من الذي نصر الآخر، هل هو الحق؟ أم أنه صاحب الحق؟

ويخطئ دارسو العربية حين يظنون أن النحو يعني معالجة أواخر الكلمات فحسب، ولكنه في الحقيقة، كما يصفه العالم جود (Goud) : عبارة عن تركيب الجمل، وتركيب الجمل في العبارة، فهو جزء من دراسة اللغة يختص بعلاقة الكلمات، واختلاف هذه العلاقة،

وظائف هذه الكلمات في الجمل، وبناء على هذا، فالتحور عبارة عن أسس منظمة تنظيماً منطقياً، وقوانين مرتبطة بموضوع اللغة (الهجاء، 2010).

أولاً: الأهداف الخاصة لتدريس الأنماط اللغوية:

#### أ- في الصفين الأول والثاني:

يؤمل من طلاب هذين الصفين أن يتمكنوا من :

- 1- التعرف إلى النمط اللغوي الصحيح، وتمييزه من النمط غير الصحيح.
- 2- تمييز أقسام الكلام العربي الرئيسة ( الاسم، والفعل، والحرف) دون إقحامهم في تفسير المصطلحات.
- 3- التعرف إلى بعض الأساليب شائعة الاستخدام في حياة الطفل اللغوية من خلال دروس القراءة.
- 4- استخدام بعض الأنماط، والأساليب اللغوية السهلة، كثيرة الدوران في وحدات كتاب القراءة.

#### ب- في الصف الثالث:

يفضل في هذا الصف أن تعالج الأنماط اللغوية بالطريقة القاصدة دون أي تفسير للمصطلحات النحوية والصرفية، لذا فإنه ينتظر من الطلاب أن يتمكنوا من:-

- 1- التمييز بين نوعي الجملة العربية، الجملة الفعلية والاسمية، والتعرف إليهما دون تفسير المصطلحات.
- 2- التعرف إلى أشهر الأسماء الموصولة الشائعة في الاستعمال اللغوي مثل : الذي، والشيء، واللتان، والذين....
- 3- التعرف إلى أشهر أسماء الإشارة الشائعة في الاستخدام اللغوي نحو: هذا، وعنده، وهذان، وهاتان، وهؤلاء.
- 4- التعرف إلى بعض الأساليب اللغوية المرتبطة بالتعبير كأسلوب التعجب، والاستفهام، والثناء.
- 5- التعرف إلى التراكيب اللغوية السليمة، وتمييزها من التراكيب اللغوية غير السليمة.
- 6- فهم مدلولات المذكر، والمؤنث، والثنية، والجمع.

7- استخدام بعض الأساليب، والأنماط اللغوية الشائعة في اللغة استخداماً شفوياً وكتابياً (البجّة، 2000).

#### ثانياً: موضوعات الانماط اللغوية:

يجمع التربويون على أن تعليم قواعد اللغة - لغوها وصرفتها- وسيلة لتقويم اللسان واليد، وليس غاية في حد ذاته، كما أنهم يتفقون على أن النحو وحده لا يكفي لتحقيق السلامة اللغوية عند الطلاب، بل لا بد من الأخذ بعين الاعتبار البيئة اللغوية الصالحة، وكثرة الدربة والمران كلاماً وكتابة، وما يؤسف له، برغم هذا الإجماع، أننا نجد أن القواعد في مناهجنا أصبحت مطالباً يحفظها مرتبة كما وردت في الكتب التراثية النحوية، دونما نظر إلى علاقاتها بدروس القراءة، أو التعبير، أو حاجة الطالب إليها. ويمكن رصد هذه الموضوعات على النحو الآتي:

#### أ- في الصفين الأول والثاني،

موضوعات الأنماط اللغوية في هذين الصفين، ترسي إلى تحقيق أهداف القراءة والكتابة، والتعبير والأنشيد، من خلال ما ورد هذه الأنماط عرضاً في هذه الفروع، ولذا فمن المفترض أن يشتمل محتوى الكتاب المقرر على الأنماط الآتية:-

- 1- أقسام الكلمة الثلاثة: اسم، وفعل، وحرف.
- 2- الجملة الفعلية، والجملة الاسمية.
- 3- الأنماط اللغوية الشائعة في حياتهم اللغوية، كالتعجب، والاستفهام، والنداء، وأسماء الإشارة...

- 4- أسلوب الإضافة، ودلالته نحو: مؤلف الكتاب وكتاب المؤلف.
- 5- تراكيب، والفاظ للتمييز بين المذكر، والمؤنث، والمفرد، والمتن. والجمع.

#### ب- في الصف الثالث:

- 1- أقسام الفعل من حيث الزمن (ماضي، ومضارع، وأمر).
- 2- المفرد، والمتن، والجمع.
- 3- المذكر، والمؤنث.
- 4- أسماء الإشارة مثل: هذا، وهذان، وهؤلاء، وذلك، وتلك.

- 5- بعض الأسماء الموصولة.
- 6- ضمائر الرفع مثل: أنا، وأنت، وهو، وهما، وهم، ونحن...
- 7- بعض أدوات الاستفهام مثل: هل، وما، ومن، وماذا، وكيف.
- 8- أسلوب النداء وأداته (يا).
- 9- التعت في أبسر صورة.
- 10- كان في تركيبها البدائي السهل.

موازنة بين الطريقتين:-

- 1- الطريقة العرضية سهلة لأنها تدرس دون قصد من قبل المعلم، وبالتالي فهي ليست بحاجة إلى إعداد، وتعميد، وتفكير، في حين تحتاج الطريقة القاصدة إلى الإعداد المنظم مع شيء من الربط المنهجي.
  - 2- يستطيع المعلم الاستعانة بالطريقة العرضية، واستخدامها في مراحل التعليم المختلفة، أما الطريقة القصيدة، فلا ينصح باستخدامها إلا في المراحل المتقدمة.
  - 3- يستطيع المعلم بالطريقة العرضية الانطلاق بسرعة في تدريس القواعد اللغوية، في حين تستغرق وقتاً طويلاً بالطريقة القاصدة، لأنها تستلزم حصصاً متباعدة.
  - 4- الطريقة العرضية تحفظ بالمعنى، والاستخدام اللغوي، أما الطريقة القاصدة فإنها تحد من انطلاق التلميذ في حديثه لالتفاته إلى الضبط السليم، غشية الرفض في الخطأ، وبالتالي تبعده عن التركيز على المعنى.
  - 5- في الطريقة القاصدة أسس يمكن الرجوع إليها للتأكد من الخطأ، والصواب، في حين لا يستطيع الطفل أن يتأكد من سلامة موقفه اللغوي بالطريقة العرضية، ويحضرني هنا قول لأحد علماء اللغة القدامى عندما سئل عن سبب وقوع العربي في الخطأ، فأجاب: إن ذلك ناجم عن أمرين:
- الأول: أن اللغة العربية لغة معربة اشتقاقية، مما يعني لزوم اتباع قواعد منظمة لضبط العملية الاشتقاقية الإعرابية.
- الثاني: أنه ليس للعرب قواعد يرجعون إليها، وضوابط تحينهم على تلمس الخطأ والانحراف اللغوي. وبناء على موقف الفريقين من تدريس القواعد يمكن أن نستخلص طريقة وسطية تقرب من وجهتي نظر الفريقين، وذلك على النحو الآتي:

في الصفوف الأولى: استخدام الطريقة العرضية، ومن ثم تؤدي القواعد الطريقة القاصدة المنظمة بعد المحصلة الأولى، وابتداء من الصفوف الأساسية العليا.

ألا يقسم الطلاب في التفصيلات، ومساائل الخلاف النحوي، وحفظ الأمثلة والقوالب القديمة، ويستعاض من ذلك باختيار القواعد التي لها أهمية وظيفية، وتخدم احتياجات الطفل، وتوسع في سلامة نطقه وكتابته (البجة، 2000؛ مذكور، 1984).

#### خامساً، طريقة تدريس الأنماط اللغوية.

يتبع في تدريس الصفوف الأربعة الأولى الطريقة العرضية، بمعنى أن يتعرف الطالب إلى الأنماط اللغوية المناسبة لسنة، وغوة بصورة غير مباشرة من خلال وودها في دروس التعبير، والقراءة، والكتابة، والأناشيد، حيث يمكن تدريس هذه الأنماط باتباع ما يأتي: -

1- يتلقى المعلم النمط اللغوي من خلال تأدية خطوات القراءة، ويكون ذلك مرات متتالية حتى يعتاد أذن الطالب هذا النمط، وتألفه.

2- يقوم الطلاب بترديد النمط اللغوي تحت إشراف المعلم وتنظيمه.

3- يلتفت المعلم أنظار التلاميذ في أثناء القراءة إلى النمط المقصود بطريقة غير مباشرة، ويركز عليه.

4- يدون الطلبة النمط المقصود في دفاترهم تحت إشراف المعلم لثبت في أذهانهم صورته القرائية والكتابية .

5- تكليف الطلاب بإعطاء أمثلة، وأنماط مشابهة لما قرؤوه، أو كتبوه في جمل من إنشائهم (البجة، 2000).

#### دور الألعاب التربوية في تعلم اللغة وتعلمها.

لم تعد الألعاب وسيلة للتسلية حين يريد الأفراد أن يقضوا أوقات فراغهم، ولم تعد وسيلة لتحقيق النمو الجسماني فحسب، بل أصبحت أداة مهمة يحقق بها المرء النمو العقلي، واعتبر 'بياجيه' اللعب جزءاً لا يتجزأ من عملية النمو العقلي والذكاء. ونظراً لأهمية الألعاب التربوية فقد أولاهما التربويون اهتماماً كبيراً، وأصبحت عنصراً مهماً ومكوناً أساسياً من مكونات الطرق التي تستخدم في تدريس المواد التربوية المختلفة؛ فعلى سبيل المثال ينسجم استخدام الألعاب التربوية مع خصائص الطريقة التواصلية Communicative Approach التي بنيت عليها كتب اللغة الإنجليزية المقررة في بلدان كثيرة، لأن استخدام الألعاب التربوية يتطلب إيجاد موقف ذات معنى لاستعمال اللغة والتواصل فيما بين اللاعبين بسهولة ويسر؛

فالألعاب تساعد على إثارة الدافعية لدى الطلبة، وتحفزهم على التعلم. وعندما نعتبر أن التعلم والتعليم عملية فردية معقدة، فإن للدافعية دوراً مهماً وأساسياً في عملية التعليم والتعلم، كما أن استخدام الألعاب يوفر مواقف اجتماعية تساعد على التعليم واكتساب بصورة واضحة، وأكثر من ذلك فإن استخدام الألعاب يعمل على توفير أجواء مريحة ومنتجة تستخدم فيها اللغة. أما في الأردن فقد بنيت الكتب المقصورة لتدريس اللغة الإنجليزية على الطريقة الانتقائية: *Heicative Approach* التي تختار أفضل الأنشطة والأساليب من طرق التدريس العالمية المختلفة، وبما يناسب الواقع التعليمي في الأردن وحاجات الطلبة، فأدخلت الألعاب والأغاني والكلمات التقاطعة وغيرها لتدريس المفردات والمهارات اللغوية المختلفة، ولإثارة دافعية الطلبة وحفزهم على التعلم في أجواء مريحة خالية من التوتر.

ونظراً لأهمية الألعاب التربوية في تعلم اللغة فسوف نركز على الأمور الآتية في ميدان الألعاب التربوية: كيفية اختيار الألعاب المناسبة وإعدادها، واللغة التي يستخدمها المعلم في تنظيم الألعاب، وبعض النقاط المهمة والعملية الواجب أخذها بعين الاعتبار، وأمثلة من ألعاب مختلفة تغطي المهارات المختلفة، بالإضافة إلى المفردات والتراكيب.

#### أهمية الألعاب التربوية في تدريس اللغة :

هناك أسباب تستدعي استخدام الألعاب التربوية في تدريس اللغة داخل الغرف الصفية منها:

- 1- تركيز انتباه الطلبة على تراكيب لغوية أو نماذج قواعدية أو مفردات محددة.
- 2- تعزيز ما تعلمه إلى الطلبة وإثراء، وإعطاء فرصة مناسبة للمراجعة الهادفة.
- 3- المشاركة الفعالة للمستويات المختلفة للطلبة؛ لأنها تقدم فرصاً متساوية لطبيعتي التعلم وسريعي التعلم.
- 4- اختيار الألعاب المناسبة لأعمار الطلبة ومستويات تحصيلهم اللغوي، ويتحقق ذلك عن طريق اختيار ألعاب سهلة للعبتين.
- 5- المساهمة في توفير أجواء منافسة صحيحة، وأجواء تساعد على الاستخدام المبدع للغة بصورة طبيعية جنباً إلى جنب مع الأساليب والأنشطة المختلفة.
- 6- تزويد المعلم بتغذية راجعة مباشرة.
- 7- توفير تدريب مناسب للطلبة في المهارات اللغوية كافة، عندما يستخدمها المعلم في عرض الدرس *Presentation*، أو عند المراجعة وتكرار استخدام النشاطات اللغوية،

أو عندما يريد أن يتيح الفرصة للطلبة لاستخدام اللغة استخداماً حراً، ويمكن استخدامها في جميع أنواع الوظائف اللغوية مثل التشجيع والموافقة والانتقاد.

8- عددا Adewuni- Fawui Abaki فترة استراحة Break ويستخدمها المعلم بعد إعطاء أشكال مكثفة من النشاطات اللغوية.

### اختيار الألعاب:

عند اختيار الألعاب التربوية يجب مراعاة سهولة تنظيمها داخل غرفة الصف، ومدى تأثيرها لاهتمام الطلبة، وارتباطها بالنشاطات اللغوية التي يتم عرضها، وأن يتناسب الوقت التي تحتاجه في إعدادها مع مدى مساهمتها في عملية التعليم والتعلم. وعندما يتخذ المعلم قراراً باختيار اللعبة المناسبة فإن عليه مراعاة العوامل التالية:

- 1- حجم الصف.
- 2- أعمار الطلبة الموجودين في الصف.
- 3- مستوى الصف التحصيلي.
- 4- التراكيب اللغوية المراد تدريسها.
- 5- الفراغات الموجودة في الغرف الصفية التي يمكن الاستفادة منها عند القيام بالألعاب.
- 6- عامل الفوضى ومدى تأثير الغرف الصفية المجاورة.
- 7- اهتمام الطلبة داخل الصف وخارجه.
- 8- إعداد الأدوات المناسبة المتوافرة.
- 9- الاعتبارات الثقافية.
- 10- الوقت المتاح للعبة.

### إعداد المعلم المسبق للألعاب:

يجب أن تعد الألعاب التربوية مسبقاً قبل استخدامها داخل غرفة الصف، وأن يكون هذا الإعداد جزءاً من خطة الدراسة المعدة. وألا تكون عملاً ثانوياً يتم دون تخطيط أو إعداد. وهذا الأمر يتطلب من المعلم ما يلي:

- 1- أن يقوم بجمع المواد التي يمكن استعمالها عند إجراء اللعبة، وينبغي استخدام المواد المتوافرة في المدرسة التي لا يشكل الحصول على أية صعوبة.



2- أن يعرف المعلم كيفية إعداد اللعبة، وأن يفهم استعمالها وقوانينها وأهدافها قبل أن يوضحها للطلبة.

بما أن استخدام الألعاب داخل الغرف الصفية له أهمية كبيرة في تعلم اللغة وتعلمها فقد تزايد الاهتمام باستخدامها لتحقيق هذا الغرض. وبما أن الألعاب توفر فرصاً من الاسترخاء للطلبة والمعلمين عن طريق التنوع في الأنشطة المستخدمة، فإن تدريب المعلمين على استخدام الألعاب وإعدادها واختيارها وتنظيمها، وتقديم أمثلة منها يصبح ضرورة في الدورات التدريبية المنعقدة في أثناء الخدمة، التي أولتها وزارة التربية والتعليم العناية الكبرى منذ أن بدأت خطة التطوير التربوي.

### تقديم الألعاب / القيام بالألعاب:

يتم تقديم الألعاب عادة بالطريقة التالية:

- 1- يوضح المعلم قوانين استخدام اللعبة للطلبة.
  - 2- يعرض اللعبة أو أجزاء منها، ويمكن أن يتعاون مع بعض الطلبة في ذلك.
  - 3- تقوم مجموعة من الطلبة باستعمال اللعبة أمام الطلبة في الصف.
  - 4- يكتب الكلمات والتركيب اللغوية الضرورية المواد استعمالها على السبورة.
  - 5- تقوم مجموعات من الطلبة بإجراء اللعبة.
  - 6- يقوم الأفراد أو الصف جميعاً بالتجربة، ويفضل مسح التركيب والمفردات عن السبورة.
- اللغة المستخدمة عند استعمال الألعاب:

يحتاج المعلم عند استخدام الألعاب إلى لغة مناسبة تعبر عن التعليمات والأوامر الخاصة بتنفيذها، ولغة تعبر عن كيفية استخدام الألعاب وتنظيم الصف وتنظيم الطلبة في مجموعات، ويحتاج استخدام لغة مناسبة للتقدير الإيجابي عند المدح والثناء، ولغة مناسبة عند إصدار اللوم، ولغة مناسبة للتقويم، ويجب أن تكون هذه اللغة مناسبة لمستوى الصف، وأن تكون واضحة ومفهومة للطلبة ليسهل استخدام الألعاب وتحقيق الأهداف المرجوة منها.

بعض النقاط المهمة التي يجب مراعاتها عند استخدام الألعاب:

لضمان أفضل فائدة من استخدام الألعاب يجب مراعاة ما يلي:

- 1- عند اختيار اللعبة المناسبة يجب أن تكون أهدافها وقوانين استعمالها واضحة لدى المتعلمين.

- 2- أن يتوفر لدى الطلبة استعداد للقيام باللعبة؛ لأن هذا الاستعداد يعتبر أمراً ضرورياً، وأن وجد طلبة لا رغبة لهم في المشاركة فيمكن جعلهم حكماً أو مسجلين للنقاط.
  - 3- عندما يشعر المعلمون بأن الطلبة قد لعبوا من القيام باللعبة عليهم أن يتوقفوا عن ممارستها.
  - 4- أن يعمل المعلم على خلق جو مريح بعيداً عن التوتر وإثارة الفوضى، أي يحافظ على التوازن المطلوب.
  - 5- عدم التوقف عن إجراء الألعاب التي تسير بنجاح ليقوم المعلم بتصحيح خطأ لغوي ما يقع فيه أحد الطلبة.
  - 6- أن يحاول المعلم ترتيب المجموعات بطرق مختلفة، وبألا يبقى أفراد المجموعة الواحدة من غير تبديل أو تغيير طوال الوقت.
- أمثلة لألعاب تغطي استخدام المفردات والتهجئة ومهارة المحادثة والاستماع والكتابة والقراءة:
- اللعبة التالية تستخدم لتعزيز استخدام المفردات ولفحص قدرة الطلبة على الملاحظة والتذكر:
- بعد المعلم مجموعة من الأشياء المألوفة لدى الطلبة مثل قلم رصاص وقلم حبر ومفتاح وساعة يد ومحمدة ودفتر وكتاب... الخ). ويضعها على الطاولة أمام الطلبة، ويطلب إليهم أن ينظروا إليها مدة، ثم يقوم المعلم بتغطيتها، ويطلب من الطلبة كتابة أسماء الأشياء التي شاهدوها، والطلاب أو المجموعة التي تكتب أسماء أشياء أكثر من غيرها تعد المجموعة الفائزة. وهناك لعبة أخرى تهدف إلى اشتقاق معاني مفردات وكتابة جمل بوصف الأشياء أفراد نسيتها وهي:
- يطلب المعلم إلى الطلبة كتابة أربع جمل تصف شيئاً ما، بحيث تحتوي الجملة الأولى على معلومات قليلة عن الشيء المراد وصفه، والجملة الثانية تحتوي على معلومات لوصف الشيء بشكل أكثر وضوحاً من الجملة الثانية، ثم الثالثة والرابعة يمكن تخصيص الشيء الموصوف، ويعطى الطالب/ المجموعة التي تحزر الإجابة بعد الجملة الأولى علامات أكثر، وبعد الجملة الثانية علامات أقل، وبعد الجملة الثالثة علامات أقل، وبعد الجمل الرابعة علامة وهكذا.

مثال: لعبة تنمي مهارة الاستماع، وتفحص قدرة الطلبة على اتباع تعليمات:

يطلب المعلم إلى الطالب أن يكتب رقماً، على سبيل المثال رقم (8)، ثم يطلب إليه مضاعفة العدد (يصبح 16)، ثم يطلب إضافة أي رقم زوجي آخر إليهم (مثلاً إضافة رقم 4 ليصبح العدد 20)، ثم يطلب المعلم إليه أن يقسم العدد الناتج على اثنين (يصبح العدد 10)، ثم يطلب المعلم إليه أن يطرح نصف العدد الزوجي الذي تم إضافته في الخطوة الثالثة (10-2) = 8 الإجابة تكون الرقم نفسه الذي تم افتراضه.

مثال للعبة تستخدم لت تنمية مهارة المحادثة:

يقول الطالب مجموعة من الجمل الخبرية والاستهامية والمنفية نصف أعمالاً يقوم بها أحد أفراد عائلته أو أحد جيرانه أو أصدقائه ويجب عن الأسئلة التي يطرحها عليه الطلبة الآخرون.

ومثال آخر، يذكر أحد الطلبة اسم شخصية أو شيء مهم يحاول الطلبة معرفة هذه الشخصية أو ذلك الشيء بطرح أسئلة، ويكون الفائز من يطرح السؤال الذي يجدد الشخصية أو الشيء.

مثال على استخدام الألعاب لت تنمية مهارة الكتابة:

يكتب المعلم حروفاً على السبورة ويترك فراغاً مقدار كلمة واحدة بعد كل حرف مثلاً:

M R U L A F T B S H

ثم يطلب من الطلبة كتابة برقية وذلك عن طريق تشكيل كلمات من الحروف الموجودة، ويمكن تكوين البرقية التالية من الحروف أعلاه:

الغاب القراءة هي (المرحلة الابتدائية) (\*)

3- مقدمة:

تعتبر القراءة الأداة الرئيسة للانفتاح على معارف العصر الحديث -- لذا فلا بد من اتباع الجمع الطرق وأكثرها فعالية لتمكين الطفل من تعلم القراءة وممارستها على النحو الأفضل، وفي ضوء ذلك يستحسن تضمين المناهج والمقررات التعليمية الكثير من التمارين

(\*) تم أخذ جميع أمثلة الألعاب من ترجمة العموري 1988، لغال في النشرة التربوية للتعليم الابتدائي، عدد

(20) حزيران - وزارة التربية التونسية.

والأنشطة المتنوعة التي يجري إخراجها أحياناً على شكل ألعاب مسئلية تعطي الأبعاد والعناصر المختلفة لعملية القراءة.

إن ألعاب القراءة التعليمية أسلوب فعال أثبت جدواه خاصة في الصفوف الابتدائية الأولى ويعود إلى انسجامها مع طبيعة وخصائص الطفل العقلية الحركية في هذه الصفوف (العموري، 1988).

## 2- أهداف ألعاب القراءة:

- تدريب الطفل على النطق السليم لأصوات اللغة عن طريق تدريب أعضاء الجهاز الصوتي لديه.

- تيسير عملية تعلم القراءة والكتابة على الطفل.

- توفير جو صحي يساعد على الانطلاق والتحرر والمبادأة الذاتية.

- جذب وإثارة انتباه واهتمام الطفل طوال الوقت.

- التخلص من ظاهرة الروتين والرتابة، والخروج من المألوف.

- تنمية قدرة الطفل على تحليل وتشخيص الحروف والمقاطع.

- تنمية قدرة الطفل على القراءة.

- تنمية روح العمل الجماعي الفعال والانشاط لدى الأطفال (العموري، 1988).

## أولاً: ألعاب القراءة والاستيعاب

### 1- الجمل المكتوبة:

أ- على السبورة:

يطلب المعلم من الطلبة عدم النظر إلى السبورة ليقوم هو بدوره بكتابة جمل عليها. وبعد انتهاء من الكتابة يسمح للطلبة بالنظر إلى السبورة لقراءة ما كتب عليها ثم يقوم الطالب صاحب العلاقة بتنفيذ مضمون الجملة.

ب- البطاقات:

يوزع المعلم بطاقات مدون عليها جملاً مفيدة، ثم يطلب من الطلبة تنفيذ مضمون الجمل.

....الخ

رسم

ضم

يشي مثل

مثال

2- الألفاظ والحواشي:

تكتب بخط كبير وواضح على بطاقات وقرأها الطلبة بشكل جماعي أو فردي لناقشتها وإيجاد حلول لها.

أمثلة: به نلعب ويبدأ بحرف الكاف؟ ..... كرة

نراه في الليل ويضيء لنا الطريق؟..... القمر (العموري، 1988 ص 129).

3- إعادة بناء الجملة:

يعرض المعلم كلمات مبعثرة على بطاقات، في كل بطاقة كلمة، ويكلف أحد الطلبة بإعادة ترتيب هذه الكلمات ليشكل منها جملة مفيدة. ثم يقوم الطالب بقراءة الجملة الجديدة التي كونها.

مثال: أ- علي يرسم تفاحة

عني

يرسم

تفاحة

ب- قطعة سميرة في الشارع

سميرة

قطعة

في

الشارع

4- تطابق صورة مع جملة أو العكس:

ففي المثال التالي يطلب المعلم من الطلبة وصل كل سمكة بالجملة التي تناسبها وقراءتها.

أنا السمكة المللكة    أنا السمكة النجمة    أنا السمكة السيارة    أنا السمكة الأجاصة

ثم يقوم الطالب بوصل كل سمكة بالجملة التي تناسبها:

5- الكلمات المترادفة:

مثال: يطلب المعلم من الطلبة اختيار الجملة الصحيحة من بين :

روت لنا المعلمة قصة

قالت لنا المعلمة قصة

ثم يقوم أحد الطلبة بقراءتها

6- تطابق الرسم مع الكلمة أو العكس:

مثال: يعرض المعلم رسمة طير ويطلب من أحد الطلبة أن يبحث في عدة بطاقات ليختار البطاقة التي تحمل كلمة طير.



دجاجة

طير

أرنب

7- لعبة الأخطاء:

يعرض المعلم جملة ذات معنى غير معقول

مثال:- يطير الحمار ويهبط على زهرة

يقرا الطلبة الجملة بصمت ليتعرفوا على الخطأ فيها. ثم يقوم أحدهم بتصويبها وقراءتها بعد التصويب.

- تطير النحلة وتهبط على زهرة.

8- لعبة الجمل الحرة:

يختار المعلم فقرة من نص درس القراءة وينتقي منها كلمات متفرقة ومبعثرة ثم يطلب من الطلبة وضع هذه الكلمات في جملة مفيدة أو فقرة جديدة ذات معنى.

9- لعبة الاسهم:

يورد المعلم المثال التالي:

صل بسهم بين شراب الليمون أو الكعكة وبين المواد اللازمة لعمل كل منها فيما يلي:

## شراب الليمون

ملح  
حبيب  
سكر  
ماء  
زيت  
ليمون  
طحين  
بيض

## الكلمة

11- لعبة التصنيف:

يورد المعلم مجموعة من المفردات المبعثرة ويطلب من الطلبة إعادة تصنيفها وتجميعها في مجموعات بحيث تصبح كل الكلمات اشتقائية في مدلولاتها في مجموعة واحدة صغيرة.  
مثال: دجاجة، أسد، قط، مهر، ليوة، جرو، كلب، فرس، بقرة، صوص، شبل، قط، حصان، عجل، كلبة، ثور.

مثال: دجاجة ديك صوص مهر ، حصان ، فرس... الخ.

ثانيا: ألعاب النطق والفكرة1- ألعاب الأصوات:

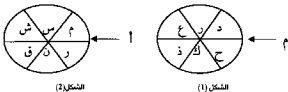
مثال: يعرض المعلم كلمة ثم يطلب من الطلبة أن يأتوا بكلمات جديدة تنتهي كل منها بنفس الصوت الذي تنتهي به الكلمة الأصلية:  
مثال: 1- كوى، عوى، شوى، نوى، طوى.  
2- يسمو، يرنو، يعلو، ييدو.

يطلب المعلم من الطلبة تلوين أوراق الشجرة التي كتب عليها حروف (و) في الرسم المرفقة.

2- ألعاب التجميع والربط:أ- لعبة الدائرة المتحركة:

يحضر المعلم قطعة دائرية الشكل من الخشب أو الورق المقوى ويكتب عليها عددا من الأحرف كما في الشكل (1) ويثبتها من مركزها بمسمار على الحائط، ويكتب على محيطها حرفا

مثل (م)، ثم يحضر قطعة دائرية ثانية ويثبتها بنفس الطريقة السابقة ويكتب عليها حروفاً أخرى كما في الشكل (2) وإلى يمينها يكتب حرف آخر مثل (ت).



يحرك أحد الطلبة الدائرة الأولى حتى يصبح السهم في وضع يشير إلى أحد الحروف على الدائرة الأولى، وليكن (ح) فيقرأ الطالب آخر المقطع (م ح) ويحرك طالب ثالث الدائرة الثانية ليصبح السهم مصوباً نحو الحرف (ر) مثلاً فيشكون لدينا مقطع (أ ر). ثم يقوم طالب آخر بربط المقطعين ويقرأ كلمة (حار) وهكذا تستمر اللعبة ويطلب من الطلبة تجميع مقاطع أخرى لتكوين كلمات، جديدة ذات معنى.

ب- لعبة الدومينو:

يعرض المعلم كلمة ما ويطلب من الطلبة تكوين كلمة جديدة تبدأ بالحرف الأخير من الكلمة الأصلية ثم يطلب منهم تكوين كلمة أخرى تبدأ بالحرف الأخير من الكلمة الجديدة وهكذا....

مثال: بنت، ثمر، رائد، دار، راقى.

-أو يقترح المعلم كلمة ما ثم يطلب من الطلبة تكوين كلمة جديدة تبدأ بالحرف الأوسط في الكلمة الأصلية وهكذا....

مثال: ولد، لوز، ورد، رجل، جار.

ج- لعبة الحروف والكلمات:

يكتب المعلم على السبورة كلمات مثل (حسن، دائرة، يريد، قاسم، هر) ويطلب من الطلبة تكوين كلمة أو كلمات جديدة باستخدام الحروف الأولى من كل الكلمات المكتوبة أمامهم فيكتبون المطلوب على أوراقهم ويقرؤون ما كتبوا:

3- لعبة النبرة:

أ- لعبة الدائرة المتحركة:



يعرض المعلم جملة أو جملاً خبرية ويطلب من الطلبة تحويلها إلى صيغة الأمر والاستفهام وقراءتها بصوت عال:

مثال: علي يفتح الباب

تصبح

يا علي افتح الباب

أو

هل يفتح علي الباب؟

#### 4- الكلمات المتقاطعة:

مثال: أ-

1- اسم مدينة أردنية

2- اسم ولد

3- اسم فتاة

4- اسم دولة عربية

(1)



(2)

(3)

(4)

مثال: ب- املا الفراغ:

1- اسم مدينة أردنية

2- ينقل الرسائل

(1)



(2)



2- هات كلمات تنتهي بالحرفين (أ) و(ن):

توظيف اللعب في تعليم مهارات اللغة والتفكير:

ارتبط مفهوم اللعب في مجتمعاتنا العربية بالذات بالهزل واللاجد، ويعد عن مضامين استثماره تربوياً كأداة تخدم الفرد في نموه الفكري والجسمي. هذا في حين، وفي زاوية أخرى من العالم، فكف التربويون على دراسة اللعب عند الإنسان والحيوان على حد سواء، على أساس أنه ظاهرة تربوية ترقى إلى مستوى الأداة المنهجية التي يمكن لها تكون جزءاً من الممارسات الصفية، يستغلها المعلم لصالح المتعلم. وفي مثل هذه العجالة، لا بد من التعرض بالتعريف لمفهومي التعلم والتفكير، ثم الوصول إلى مفهوم اللعب، وتطور الاهتمام به، وبعضاً من الأمثلة على استخدامه تطبيقياً كأداة تعليمية.

أولاً: التعلم

يعرف التعلم على أنه، ذلك التغير الظاهر والثابت نسبياً في السلوك، والنتائج عن التفاعل مع البيئة بواسطة الحواس. ويحدث التعلم بشكل تفاعلي بين الخبرات التي يمر بها الفرد وسلوكه. وقد أشارت البحوث إلى مبادئ المثير والاستجابة والتعزيز. وكذلك المبدأ المعرفي Cognition، هذا الذي يستند إلى الإدراك والعمليات العقلية مثل التفكير كمفاهيم أساسية يستند إليها البحث.

ثانياً: التفكير والتعلم

التفكير عملية عقلية تتميز باستخدام الرمز لتسهيل المعالجة والتذكر والتخيل، لأشياء وأحداث غير موجودة فعلاً وقت التفكير، ويساعد هذه العملية العقلية الخبرة الحسية للأشياء الموجودة فعلاً، مثال ذلك أحجار الشطرنج التي تسهل تخيل الحدث ورسم الخطط. وتوضح العلاقة بين التفكير والتعلم باستعراض أسلوب حل المشكلات، الذي يعد من أكثر مظاهر

التفكير المؤدي إلى التعلم. حيث يتسلسل هذا الأسلوب من إدراك المشكلة، وذلك أن الإدراك من أهم العمليات العقلية التي تتغلغل عملية التفكير. ثم استكشاف بيئة المشكلة وتحليل المواد والعلاقات بين الأشياء، وكثيراً ما يتم ذلك باستغلال موجودات البيئة والمعطيات. ويتم ذلك إعادة ترتيب عناصر المشكلة مباشرة من خلال طرح الحلول.

وكما أشرنا فإن الخبرة الحسية من أهم العناصر المؤدية إلى التعلم من خلال العمل والمران Learning By Doing. ولعل اللعب وأدواته، موضوع هذه الورقة، يعد من أهم أشكال التعلم من خلال الخبرة.

ثالثاً: تطور الاهتمام باللعب

كان أفلاطون أول من أشار إلى اللعب كأداة مساعدة لتعليم الحساب، وتبعه أرسطو الذي ربط اللعب بمفهوم السعي إلى الرشد. ثم امتد هذا الاهتمام ليظهر في كتابات كل من فرويل وبنسفالوذي وروسو وكومينيوس الذي أشار بالذات إلى أهمية اللعب في التعليم والتعبير عن الذات. وبعد ازدياد الاهتمام باللعب ظهرت نظرية الطاقة الزائدة، التي فسرت ظاهرة اللعب على أنها إطلاق للطاقات الكامنة وأصل الفنون، وأن اللعب يعمل كمجهد حيوية الأعصاب المتحللة من الإحياء، وقد اهتم بهذه النظرية هيرت سبيسر الذي درس لعب الحيوانات، وقال بأن الحيوانات تصطنع القتال لعباً إن لم تجد القتال الحقيقي، وذلك تحفزاً للقدرات الكامنة. وجاءت آراء تشارلز دارون في كتابه التعبير عن الانفعالات لتؤكد حقيقة أن الناس يلعبون تعبيراً عما بأنفسهم من انفعالات الفرح والإثارة، لكنه غالى بقوله بأن الأطفال يلعبون امتداداً لحركات أسلافهم من الأسماك، ويجبون التراجع مثل أسلافهم القردة.

بعد هذا التنوع بالمطروحات، ظهر اتجاهان متقاربان، هما: نظرية التدريب على المهارات لكارل جروس، ونتاج بحوث الدكتور سوزانا ميلر، وهو الأكثر قرباً إلى التوجهات الحديثة لاستمرار اللعب. أما كارل جروس فقد نظر إلى اللعب على أنه أساس الجماليات وعدة التدريب اللازم على المهارات المطلوبة من الفرد في البلوغ، فلعب الشرثرة يؤدي إلى اللغة، واللعب الاقتتالي يؤهل الفرد للسيطرة على الجسم ويكسبه روح المنافسة اللازمة لحياة التنافس والتأثير. وأشار إلى لعب السرور والحب ولعب الحركة والتذكر والتعرف وحتى كل وظائف الكائن الحي.

وأما سوزانا ميلر فقد مثلت الاتجاه الحديث الذي يهمن، وهو أن اللعب درجة من الاختيار والنخلص من القيود التي تلزمنا بها الطرق التقليدية في التعامل مع الأفكار والأشياء والمواد، هذه هي الصلة الرئيسة التي تربط اللعب بالفن وبالأشكال الأخرى من الإبداع.

وأشارت ميلر إلى أن اللعب هو ظرف وليس اسم لنشاط، أي أنه يصف نوعاً من الأداء وتحت أي الظروف يؤدي. وهذا ما يساعد في إثارة الدافعية للإنجاز، ومن جعله سلوكاً أدخله في مجال علم النفس ليتم تناوله تطبيقياً في الممارسات المدرسية.

#### رابعاً: اللعب وتعليم اللغات

ينظر عادة إلى اللعبة على أنها وسيلة ملء فراغ آخر خسر دقائق في الحصة الصفية لكن في الواقع، يمكن للمعلم استخدام اللعب في كل مراحل التدريب اللغوي، بدءاً بالتدريب الموجه *Controlled Practice* حتى مرحلة التدريب الحر *Free Practice*. وهناك أسباب تدعو المعلم لأن يستخدم الألعاب بأنواعها:

- 1- نزيد من دافعية الطالب الضعيف بالذات، للمبادرة والمشاركة في الخبرة التعليمية.
- 2- نساعد الطالب على الإحساس بالإنجاز لكونه تعلم لعبة على الأقل.
- 3- تعطب اللعبة الطالب تدريباً مكثفاً لإتقان نماذج لغوية مختارة.
- 4- تشكل اللعبة غالباً دائماً دعماً للذاكرة *Retention Support*.
- 5- تدعم اللعبة روح التعاون وعمل الفريق، وتنمي العلاقة ما بين المعلم والطالب من جهة والطالب وزملائه من جهة أخرى.

خاصة: تمثل تطبيقية لاستخدام اللعب في تدريب الطلبة

#### 1- ألعاب للذاكرة (نموذج Kim's Game).

يقوم المعلم بتنفيذ هذا النموذج بتحضير لوحة حائط (صورة أو وسيلة تعليمية) أو مجموعة أشياء، ويقوم الطلبة بدراسة معانها لمدة دقيقة أو دقيقتين فقط. بعد ذلك يقوم المعلم بتغطية ما تم عرضه، ويطلب من الطلبة إنجاز مهمات تعتمد على قدرة الطالب منهم على تذكر تفاصيل ما سبق عرضه.

مثال: لتعليم النموذج اللغوي *(There was) Were*.

- يعرض المعلم مجموعة أشياء مختارة على الطاولة ولدقيقة واحدة (دمية، قلم، كتاب،.....).

- يغطي المعلم الأشياء بقطعة القماش.

- يحاول الطلبة تذكر ما شاهدوه، ويعيرون عما يتذكرونه باستخدام النموذج اللغوي المقترح كتابياً أو شفاهاً.

- يتفق على نظام خاص لمتح الدرجات.

إن إعطاء معنى للنشاط اللغوي في هذه اللعبة هو خير ما يساعد الطلبة على الانغماس بكل أفكارهم بالخبرة التعليمية. فمثلا يستطيع المعلم أن يغطي فقط صورة شخص ما، ويطلب من الطلبة تخيل أنه شخص مطلوب للمدالة وعليهم وصفه من خلال محاولة تذكر معالم شخصيته، واستخدام نموذج الزمن الحاضر البسيط على سبيل المثال.

## 2- ألعاب الحزب- التخمين والتنبؤ- Guessing Games.

تعدد أغراض استخدام ألعاب الحزب بشكل أكبر من ألعاب الذاكرة.

مثال على هذا النوع:

- يغطي المعلم صورة شخص معروف يقطعها من مجلة.
- يبدأ الطلبة محاولة التخمين لمعرفة صاحب الصورة المغطاة. هذا باستخدام النموذج اللغوي (Has He Got?).

مثال آخر:

- يخرج أحد الطلاب من غرفة الصف ريشما يتفق الزملاء على كلمة تمثل ظرف Adverb مثل Quickly.
- يطلب الطالب من أحد الزملاء القيام مثلا بفتح الباب، وذلك بهيئة تساعد على أن يضمن كلمة الظرف ويجزرها من خلال ما يشاهده من تمثيل للكلمة ومن خلال الموقف الذي يتم عرضه.

## 3- أحاجي التمييز في الصور والنصوص المقطوعة/ Jigsaw Picture text Games.

يتطلب هذا النوع من الألعاب إتقان مهارة التمييز وإصدار الأحكام بناء على عمليات الربط بين المتغيرات.

مثال:

- يقوم المعلم بتحضير لوح من الكرتون المقوى والفاصل للقطع.
- يقوم المعلم كذلك بتحضير نص من قصة أو مقالة مع الصور الخاصة بذلك النص.
- يتم لصق الصور فقرات النص على لوح الكرتون ثم تفصل قطعها.

- يطلب من الطلبة إعادة ترتيب النصوص وربطها مع الصور الخاصة بها ضمن وقت محدد.

#### 4- ألعاب الاستيعاب

تعتمد مهارة الاستيعاب أساسية لتقديم حلول المشكلات . وهنا يمكن تصميم ألعاب يتوجب فيها على الطلبة استيعاب الموقف وإعطاء الحل.

مثال:

- يوزع المعلم مجموعة من أسماء الأطعمة ومكوناتها ووصفات إعدادها.
- يطلب من الطلبة قراءة الوصفات واستيعابها.
- يعطى الطلبة دقيقتين لربط العناوين مع الوصفات والمكونات.
- لعنا نلاحظ أن الألعاب السابقة تكن الطلبة من تفعيل العقلية من حيث التذكر والاستنتاج والتحليل والربط. وهذه الجوانب هي من أهم متطلبات التفكير الناقد الناجم حل المشكلات.

#### سادسا: اللعب وتعليم التفكير والإبداع

يعرف التفكير المبدع بأنه تقديم حلول للمشكلات بأساليب ابتكارية . ولأن هذا النوع من التفكير يلعب دورا مهما في تحصيل المعرفة وفي كافة مناحي الحياة، يتوجب علينا الاهتمام بتطويره وإستراتيجيته.

تقدم تورانس باقتراح طرق تعتمد على اللعب لاكتشاف التفكير الناقد المبدع وتطويره. ومن هذه الطرق:

- يقدم المعلم للطالب مجموعة من الألعاب ليلعب بها بحرية دون توجيه.
  - يطلب من الطالب اقتراح طرق لتعديل اللعبة. وتطويرها لجعلها أكثر إمتاعا وسهولة للعب والمرونة والبناء الاستدلالي.
  - السؤال والتخمين وهي طريقة أخرى يترشحها تورانس، لعبة "Ask- And- Queues Test":
- 1- يقدم المعلم للطلبة صورة ما يتمتعون فيها.
  - 2- يطلب من الطلبة توجيه مجموعة من الأسئلة، الغاية منها التنبؤ بحقيقة ما.
  - 3- يستدل على قدرة الطالب على اقتراح فرضية Hypotheses بالطلب إليه لأن يضمن ما يترقب على ما يرى من نتائج ويجزرها.

(تعد هذه اللعبة من ضمن ما اقترح أعلاه من ألعاب الحزب لتدريس اللغة الإنجليزية) .

#### سابعاً: اللعب التخيلي Make- Believe Play

تعد هذه المرحلة من لعب الأطفال من أهم المراحل التي يكتشف فيها الطالب المبدع. إذ يستطيع المربون، ويميدا عن ممارسة تربية السلطة، استخدام اللعب التخيلي في عدة جوانب، منها:

- عروض العرائس: حيث يطلب من الصغير إكمال حوار أو معرفة ما يدور في الموقف، دون قيود تحريراً لقوة الخيال وحرية. وينصح المربون باستخدام المؤثرات الصوتية، وتقليد الأصوات في هذا النموذج من اللعب.
- لعب شروود الخيال : في هذا النموذج يعالج الطلبة كثيراً من جوانب حياتهم الاجتماعية بوسائل فيها إبداع حديثاً وكتابة.

## نشاطات عامة للوحدة

أولاً: القيام بزيارة إلى مكتبة المدرسة والاطلاع على أنواع القصص الموجودة هناك.  
 ثانياً: الطلب من الطلبة قراءة قصة مختارة من قبل الطلبة مع تلخيصها.  
 ثالثاً: استضافة أحد المهتمين من كتاب القصة في ندوة للحديث عن الفن القصصي.  
 رابعاً: القيام بزيارة إلى إحدى مكتبات الأطفال والاطلاع على أنواع القصص الموجودة في المكتبة وتشجيع الطلبة على استعارة القصص ذات المستوى المناسب للطلبة.  
 خامساً: الاطلاع على أنواع الأناشيد والمحفوظات التي في مكتبة المدرسة.  
 سادساً: استعارة الأشرطة الصوتية والتي تحتوي على قصائد وأناشيد ملحنة والاستماع إليها.

سابعاً: تشجيع الطلبة على حفظ الأناشيد ذات المضمون المناسب  
 ثامناً: زيارة أحد المسارح ومقابلة المهتمين في ذلك والاستماع إلى الإجراءات التي تتم لإجراء وتقديم المسرحيات.  
 تاسعاً: العمل على إجراء مسرحيات على خشبة المسرح في المدرسة ذات البعد الهادف والتي تحمل مضموناً.



## مراجع الوحدة الخامسة :

- أحمد، أحمد، & محمد، فهم. (1988). الطفل و مشكلات القراءة. الدار المصرية اللبنانية.
- استيتية، سمير شريف. (1998). علم اللغة التعليمي. اريد : دار الأمل للنشر.
- أندرسون، ريتشارد ص، وآخرون . (1998). أمة قارئة. ترجمة شوقي السيد
- الشريقي، طاء، القاهرة : الدار الدولية للنشر والتوزيع.
- بوند، جاي، وآخرون . (1983). الضعف في القراءة تشخيصه وعلاجه، ترجمة محمد منير مرسي وإسماعيل أبو العزائم، القاهرة : عالم الكتب.
- جبر، يحي عبد الرؤوف. (1992). قراءة الاستماع. مجلة التربية، السنة الحادية والعشرون، العدد: (102)، ص ص 121-130.
- جلجل، نصرة محمد عبد الحميد، (1994). العبر القرائي ( الديقليكا ) دراسة تشخيصية علاجية. (ط1)، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .
- حسين، عبد الله أحمد. (1999). صعوبات القراءة ( الديقليكا ) في عينة أردنية من طلبة - الصف الرابع. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان-الأردن.
- عجاج، خيري المغاري. (1998). صعوبات القراءة والفهم القرائي التشخيص والعلاج. (ط1): مكتبة زهراء الشرق.
- عصر، حسني عبد الباري، (1998). تعليم القراءة من منظور علم اللغة النفسي، مدخل مقترح نظري وتطبيقاته.
- عطية، عطية & الحشكي، يوسف & أبو مغلي، أنور & أحمد، رضا & النبالي، عبد اللطيف. (1990). طرق تعليم الأطفال القراءة و الكتابة. عمان : دار الفكر للنشر و التوزيع .
- فضل الله، محمد رجب. (1995). القراءة الحرة للأطفال ووسائل تنميتها. (ط1) القاهرة: عالم الكتب.
- لطفي، محمد قدرى. (1985). التأخر في القراءة تشخيصية وعلاجه. (ط3). القاهرة : مكتبة مصر.

- محمد، فهم مصطفى. (1992). أسباب التخلف في القراءة عند الأطفال، مجلة التربية، السنة الحادية والعشرون، العدد (102)، ص ص 132-136.
- مدانات، أوجيني. (1985). الطفل ومشكلاته القرائية : أسبابها وطرق علاجها. عمان: دار مجدلاوي.
- مرسي، محمد، أبو المزاييم، إسماعيل. (1990). الضعف في القراءة تشخيصه وعلاجه.
- مونزو، ماريون. (1983). تنمية وعي القراءة . ترجمة سامي ناشد تقديم عبد العزيز القوصي، القاهرة : دار المعرفة .
- نزال، شكري حامد. (1998). بعض العوامل المؤثرة في ميل الطلبة نحو القراءة وارتباط هذا الميل بتحصيلهم العام وتحصيلهم في اللغة العربية، دراسات العلوم التربوية، المجلد 25، العدد (1)، ص ص 75-99.
- النجار، أحمد شوقي. (1984). الهمزة ومشكلاتها وعلاجها (صوت الهمزة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- كنعان، أحمد علي. (1986). برنامج علاجي لتلبي الصعوبات الإملائية لدى طلبة المرحلة الإعدادية. جامعة دمشق.
- الغتامي، سليمان بن سيف بن سالمين. (1995). برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الشائعة في الإملاء لدى طلاب المرحلة الإعدادية بسلطة عمان - جامعة السلطان قابوس
- غام، نادية منصور محمد. (2000). أثر برنامج تعليمي في تصحيح أخطاء إملائية شائعة لدى عينة من طلبة الرابع الأساسي في الأردن. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية.
- الملا، بدرية سعيد & المطوعة، فاطمة. (1997). دراسة لمجموعة من العوامل التي تعوق تعلم مهارات التعبير الإبداعي في المرحلة الإعدادية. مجلة مجسم البحوث التربوية. (6) من ص 21-26 .
- خاطر وآخرون. (1989). طرق تدريس اللغة العربية والثريبة الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة. الطبعة الرابعة.
- البجة، عبد الفتاح حسن. (1999). أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة. الطبعة الأولى. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

## الوحدة السادسة

---

صعوبات ومشكلات اللغة العربية في القراءة والكتابة

بعد دراسة هذه الوحدة يتوقع تحقيق الأهداف التالية:

- 1- يتعرفوا على صعوبات و مشكلات اللغة العربية المتعلقة بطبيعتها وخاصة صعوبات القراءة والكتابة وأثرها على الاستماع والتحدث.
- 2- يقترحوا علاجاً و حلاً لكل مشكلة من مشكلات تعليم وتعلم اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.
- 3- يستخدموا هذه الحلول في علاج صعوبات و مشكلات حقيقية تواجه تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- 4- يطبقوا أساليب علاج الصعوبات على أمثلة من المواد الدراسية الأخرى.
- 5- يتعرفوا على أساليب الكشف عن الأخطاء اللغوية الشائعة التي يقع فيها التلاميذ.
- 6 يستخدموا اختبارات ومقاييس و بطاقات ملاحظة لتحديد الأخطاء اللغوية الشائعة التي يقع فيها التلاميذ.

## الوحدة السادسة

### صعوبات ومشكلات اللغة العربية في القراءة والكتابة

#### مقدمة:

القراءة جزء حيوي وضروري للكائن البشري، وهي مهارة يستفيد الإنسان بواسطتها من معارف وخبرات الأوائل، ويتزود بمعانيها التي يحولها إلى معلومات جديدة كي ينقلها إلى الأجيال اللاحقة. ولذا فإن القدرة علي القراءة هي مهارة ضرورية وأساسية لاكتساب المعارف والعلوم. وتعمل القراءة علي خلق الدوافع والخيال، وتشجع الخلق والإبداع وتعمل علي ترجمة أفكار وآراء الأخرى كي يختار القارئ ما يلائم مشاعره وأحاسيسه وذوقه.

ونعني بالقراءة الحقيقية أنك حين تقرأ تكون كمن يبني أو يعيد صياغة المعاني من الجمل والفقرات والصفحات وتنسجها أفكاراً وآراء تعكس شخصيتك الذاتية وميولك واتجاهاتك. ويصف الكثيرون القراءة بأنها رياضة العقل وسعادته، وهي الطريقة الكلية للكائن البشري في تكوين فكره وخياله وإبداعه باستخلاصه المعاني من خلال الرموز المكتوبة. إنها تعمل المهم في تطوير الأفراد وبناء وجودهم في جميع مناحي حياتهم الاجتماعية والثقافية والعملية (مدانات، 1985، 8).

يمكن القول أن القراءة هي أساس التعليم في المرحلة الابتدائية، وأنها تؤثر في تقدم الطفل في جميع المواد الدراسية، ولكن تأثيرها يختلف من مادة إلى أخرى، فبعضها يتأثر بها تأثيراً ضئيلاً كالرسم والتربية البدنية، وبعضها يرتبط بها ارتباطاً وثيقاً كالتعبير والحساب والعلوم والمواد الاجتماعية، ونتيجة لذلك كان النجاح في المدرسة الابتدائية مرتبطاً بالكفاية في القراءة، وتجميع الدراسات المختلفة على أن التخلّف في القراءة، يرجع لعدة عوامل متداخلة تختلف من طفل لآخر. ينطوي عليها الشأخ الدراسي نتاج الضعف في مهارات القراءة والتي من أهم مظاهرها :-

- التصرّب الدراسي .
- تكرار الرسوب .
- الاستغراق في أحلام اليقظة وضعف التفكير.

- عدم القدرة على القراءة بصورة جيدة.
- الصعوبة في فهم المفردات.
- عدم القدرة على التركيز واضطراب الفهم (عطية، الخشكي & أحمد أبو مغلي & البيلي، 1990، ص 35).

### المشكلات القرائية في المرحلة الابتدائية الدنيا.

في السنوات الأخيرة الماضية، برزت ظاهرة تدني التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الصفوف الثلاث الأولى وعدم قدرتهم على القراءة، وقد شغلت هذه المشكلة جميع الأوساط التربوية والعائلية والمجتمع المحلي بأكمله. وكثرت التساؤلات عن من هو المسؤول عن هذا التندي: المدرسة أم البيت أم المنهج؟ وقد قامت الجهات التربوية المختلفة بمقعد مؤتمرات وتندوات ودورات في محاولة لإيجاد الحلول لهذه المشكلة التي تعطي نتائج سلبية في نتائج الطالب بعد انتهاء المرحلة الدراسية (مدانات، 1985، ص 9) وقد أشارت الدراسات إلى أن المدرسة الابتدائية هي قاعدة التعليم، ولذا فإن المشكلات التي تعترض العملية التربوية فيها تستقطب الاهتمام وتثير الحوار حول آثارها في الضعف العام بين الطلبة وبشكل خاص في اللغة العربية. وعلى الرغم من أنه لا توجد دراسات تحدد ذلك وتبين حجم هذه المشكلات فإنها موجودة، ويعزوها البعض إلى عدة أمور منها :-

- عدم الاهتمام باختيار معلمي الصف الأول الابتدائي.
- عدم التزام المعلم أيا كان تخصصه في استعمال اللغة العربية السليمة في التدريس.
- عدم عقد دورات للتدريب على تحسين الخط العربي.
- الحاجة إلى إجراء دراسات وبحوث لمعالجة الأخطاء ومناحي الضعف في اللغة وأساليب تدريسها. وفي كثير من المدارس نجد أن طلابها كثيرين في مدارسنا اليوم لا يجيدون القراءة ويجد أولئك الذين استطاعوا الكفاح حتى أمموا المرحلة الابتدائية بمعوقات قرائية، ثم وجدوا أن الوصول للمرحلة الإعدادية أو الثانوية مستحيل. وفي هذه الحالة تصبح الجهة المسؤولة وهيئات التدريس في المدارس مطالبة بإيجاد البيئة المناسبة التي تمكن الطالب من التعلم وإن روعة التعلم بدورها تؤدي إلى تنمية مشاعر الانتماء لدى الطالب نحو مدرسته وغو وطنه (مدانات، 1985).

ومن الأمثلة السائدة في المدارس تعريض الطفل الصغير إلى تعلم القراءة الأساسية - الكتاب المقرر - قبل مرحلة التمهيد أو الاستعداد لذلك، وهذا يعني معرفة الحروف والتمييز بينها وكيفية تركيب مفردات بسيطة من البيئة مثل باب، شباك، درج،... الخ. إن الانسجام في

اتخاذ الخطوات السريعة لعلاج الضعف القرائي في مراحله الأولى. ممارسة أساليب تعليم القراءة المتطورة لجميع قطلاب وعدم استعمال الأسلوب المناسب مع القطلاب الضعاف في القراءة مما يسبب الصعوبة ويؤدي إلى الإحباط. إن عدم إدراك حقيقة إن الضعف القرائي موجود رغم أن مستوى الصف الإجمالي أعلى من المعدل العادي وإن المستوى العالي لا ينفي وجود أكثر من طالاب داخل الصف لا يستطيع القراءة .

### أسباب الضعف القرائي .

#### 1- تدني مستوى التحصيل القرائي في الصفوف الثلاث الأولى؟

يفسر كثير من المعلمين المشكلات القرائية بأن مردها البيت حيث يعتقد هؤلاء أن حاجات الأطفال العقلية والبديهة والعاطفية والاجتماعية مهمة تمام، وليس هناك أي نوع من التواصل بين البيت والمدرسة حول الصعوبات القرائية التي تواجه التلاميذ. 'وتؤكد المدرسة أن على البيت التعاون والمشاركة في تحمل الضعف في القراءة لأن عدم اهتمام البيت بسبب التهاون واللامبالاة في استمرارية التعلم الذي ينتج عنه الفشل المتلاحق . على حين يعزو الآباء عامل الضعف هذا في القراءة للمدرسة باعتبارها في نظرهم المسؤولة الوحيدة عن المشكلات القرائية إذ يرون أنه لو خصص المعلم وقتاً أكثر لأطفالهم لأصبحوا قراء ناجحين وأنه لا بد أن يخصص المعلم حصّة الأسد من وقته للطلاب الضعاف في القراءة ' (مدانات 1985، 17).

#### 2- عجز المدرسة عن أداء دورها

تتكون المدرسة عاجزة عن أداء دورها إذا فشلت في إيجاد بيئة ملائمة لعملية التعلم وإذا لم تدارك الأمر بالتشخيص الشامل للصعوبات التي يواجهها الطفل في القراءة على أن تتبعه بالتدريس العلاجي المكثف وإلا لأصبح الطفل قارئاً معاقاً وسيكون ضعفه هذا سبباً للقصور في مسيرته الدراسية أن الضعف القرائي في المدارس سببه عدم تقويم برامجها وأساليبها التدريسية. إن معرفة الأخطاء وتصحيحها يتطلب تقويماً أساسياً وضرورياً على مستوى العاملون في التربية والتعليم، وإذا لم تكن برامج القراءة معدلة ومراعية للفروق الفردية فستتراكم الصعوبات وتتعثر عملية التعلم ويشير الدكتور محمد نوري شفيق إلى أسباب المشكلات القرائية بما يلي:

- المدرسة الابتدائية هي قاعدة التعليم و لذا فإن المشكلات التي تعرض العملية التربوية فيها تستعطب الاهتمام و تثير الحوار أثارها في الضعف العام بين الطلبة وبشكل خاص في اللغة العربية .

- عدم الاهتمام باختيار معلمي الصف الأول الابتدائي

- تطبيق نظام معلم الصف في الصفوف الثلاثة الأولى والذي يمتد في بعض المدارس ليشمل الصف الرابع الابتدائي يعتمد على المعلمين و الملمات من خريجي المعاهد تخصص تربية ابتدائية بالإضافة إلى عدد آخر من خريجي بعض التخصصات الذين يزيدون عن حاجة المدرس في مجال تخصصهم و قد يكون بعض من هؤلاء غالباً غير قادرين على تعليم مهارات أساسية كالقراءة و الكتابة.

- عدم التزام المعلم أياً كان تخصصه في استعمال اللغة العربية السليمة في تدريس مبحثه (مدانات 1985، 12)، ومن الأمثلة على ذلك:

- تعريض الطفل إلى تعلم القراءة الكتاب المقرر قبل مرحلة التمهيد أو الاستعداد لذلك و يعني هذا معرفة الحروف و التميز بينها .

- عدم تزويد أطفال المرحلة الابتدائية الأولى بمستوى مناسب من المهارات التي تمكنه من التميز بين أحرف المفردات .

- ترفيع الطلاب للصف الرابع الابتدائي ترفيعاً تلقائياً لم تمكن الطالب من المهارات الأساسية الكافية في اللغة و هي القراءة و الكتابة و الاستيعاب .

- الاعتماد على طريقة التعليم الجمعي لسد الحاجات القرائية لكل الطلاب دون مراعاة الفروق الفردية بينهم و هذه الطريقة لا تعطي اهتماماً لتصحيح أخطاء كل فرد .

- ممارسة أساليب تعليم القراءة المتطورة لجميع الطلاب و عدم استعمال الأسلوب المناسب مع الطلاب الضعاف في القراءة ما يسبب الصعوبة و يؤدي إلى الإحباط.

- المعالجة السلبية للبرامج المتنوعة في القراءة مثل القراءة الجهرية و القراءة الصامتة و قراءة الاستيعاب .

- استعمال الوسائل التعليمية التي لا تناسب مستويات الفروق الفردية للطلاب .

- سلبية علاقة المعلم بالتلميذ و عدم بناء جسور الثقة فيما بينهم كأساس لعملية التعلم و التعليم .



- كبر حجم الصفوف الثلاثة بشكل غير معقول مما يعمق العلم عن سد حاجات الأطفال المتعلمين و هذه مسؤولية الوزارة .
- تدريس الطلاب من قبل معلمين ينقصهم الإعداد الكافي و يفتقرون إلى الخبرة و الكفايات الأخرى المطلوبة للتدريس في المرحلة الابتدائية الدنيا .
- إغفال استعمال سجل التلميذ التراكمي لمعرفة حاجاته و متابعة اهتماماته و الإطلاع على حالته الصحية و خلفيته البيئية و الاقتصادية .
- و من أسباب الضعف القرائي عدة عوامل عديدة، منها ما هو عام و ما هو تربوي و ما هو يخص الطفل نفسه.

#### العوامل العامة للضعف القرائي :

##### ❖ العوامل الفيزيولوجية / الصحة العامة للطفل :

الطفل الذي يعاني من اعتلال في صحته العامة يفقد الحيوية مما يؤدي إلى تكرار غيابه عن المدرسة و ينتج عن هذا الغياب صعوبة في تقدم الطفل و في إمكانية متابعتها لزملائه في المواد التي درسوها أثناء غيابه .

##### ❖ الأمراض البصرية :

أوجدت الأبحاث أنه يوجد علاقة بين الأمراض البصرية و عدم مقدرتهم على القراءة بحيث أن الأطفال ضعيفي البصر عندما يذللون محاولات للقراءة فإنهم يشعرون بالتوتر و القلق و الإجهاد فيتوقفون عن الاستمرار في القراءة بعد فترة قصيرة بل و يرفضون و يمتنعون عن القراءة تماماً . و من الضروري في مثل هذه الحالات أن يعمل المدرس على تحويل هؤلاء الأطفال إلى مراكز الرعاية البصرية و من الضروري أن تقوم المدرسة باستدعاء ولي أمر الطفل لكي يكون على دراية بالمشكلات البصرية التي يعاني منها طفله، حتى يكون هناك تعاون بينه و بين المدرسة في علاج المشكلة.

##### ❖ الأمراض السمعية :

أثناء التعلم تصل الأصوات إلى الأطفال المصابين بأمراض سمعية بأسلوب مشوش و بذلك تفقد معناها . و بعض الأطفال ممن فقدوا حاسة السمع يعانون من جميع الجوانب السمعية المتعلقة باللغة و الحديث و القراءة و تتعدد نواحي و أنواع العيوب السمعية و تصبح بعض الوسائل العلاجية مفيدة أو فعالة بالنسبة لبعض الأطفال و لا تكون مفيدة أو فعالة

بالنسبة لغيرهم ممن يعانون بشكل أو آخر بسبب هذا الفصور أو الضعف . و لقد كان للفحص الشامل المبكر للأطفال فائدة كبيرة في حالات عديدة مما يؤكد أهمية القيام بهذه الفحوص و تنظيم برامجها و في استطاعة المعلم اليقظ ملاحظة الشواهد أو الأعراض التي تشير إلى وجود مشكلة في حاسة السمع من خلال الملاحظة المتأنية الدقيقة لسلوك الطفل .

#### ❖ عامل الذكاء :

أوضحت الدراسات أن عامل الذكاء وحده لا يكفي ما لم يكن مصحوباً بأساليب تعليمية فعالة متنوعة و متطورة داخل الصف، وتوضح الدراسات أن المتعلم محدود القدرة العقلية يمكنه أن يستمر في تقدمه في القراءة بمعدل مناسب إذا ما تمت مواصلة العملية التعليمية مع حاجاته و إذا ما وضعت برامج تربوية تناسب قدراته العقلية . و من الأفضل في تعليم الأطفال الذين يعانون من التخلف العقلي أن نستخدم قدرأ أكبر من القراءة الجهرية و قدرأ أكبر من التهديد الشفهي للعادة التي سيقرونها و يحتاج الكثير منهم إلى أن يهمسوا بما يقرؤون قبل أن يفهموا معناه جيداً و يجب أن يقوم هؤلاء الأطفال بقدر أكبر من عمل النماذج و قص الصور المرتبطة بالكلمات التي يقرؤونها لأنهم في حاجة أكثر من الأطفال العاديين إلى القيام بهذه الأعمال الإضافية لتثبيت الكلمات في أذهانهم .

#### ❖ عوامل اسرية :

تعتبر أوضاع البيت من أهم التأثيرات على مقدرة الطفل إلقائية فالمشاكل العائلية بين الزوجين كالطلاق و الشجار الدائم و شرب الكحول و غيرها يؤثر تأثيراً واضحاً على التحصيل الأكاديمي، و إن عدم اهتمام الوالدين بأبنائهم و عدم حشيم على المطالعة سواء بالتشجيع أو القدوة يقلل من دافعية الأبناء للتعلم . و لمعاملة الوالدين لأطفالهم تأثير كبير على تحصيلهم القرائي و خصوصاً في تفضيل أحد الأطفال على الآخر .

#### ❖ العوامل العاطفية :

أشارت الكثير من الدراسات إلى أن الأطفال اللذين يعانون من الضعف القرائي في الصفوف الأولى هم أولئك الأطفال المضطربون عاطفياً و إن أسباب إحباطات الطفل و عدم قدرته على القراءة هي شعوره بالخوف لعدم ثقته بنفسه و فشله في إرضاء من هم في مركز السلطة بالنسبة له كالأباء و المعلمين فينطوي على نفسه و يستمر في شروء دائم بسب معاناته من الاضطراب العاطفي .

### ❖ عامل الجنس :

أشارت الدراسات على أن التحصيل الأكاديمي لطلاب الصفوف الأولى أن الإناث يتفوقن على الذكور في الصف الأول والثاني الابتدائي ثم يحدث العكس في الصفين الرابع والخامس الابتدائيين إذ يتفوق الذكور على الإناث.

### ❖ العوامل الثقافية :

إن ثقافة الوالدين عامل مهم في تقدم أبنائهم وتفوقهم في التحصيل الدراسي وأصعب ثقافة الوالدين أولئك اللذين يهتمون بالقراءة وحب المطالعة لأن ذلك يعطي الطفل دافعا قويا في تقليد أبويه في ذلك. وكان واضحا أن طلاب الصفوف الأولى من البيئة المتقنة يتفوقن لغويا ويختلفون اختلافا كبيرا في تحصيلهم الدراسي عن الطلاب اللذين ينتمون إلى هذه البيئة الغنية بكتبها وثقافتها .

### العوامل التربوية،

### ❖ مدير المدرسة :

الإدارة المدرسية مسؤولة عن تنفيذ برامجها وعن مساعدة الطلاب في تطوير نموهم الاجتماعي والعقلي والثقافي وهي بذلك تتحمل فشل طلابها في القراءة وذلك لفشلها في دعم البيئة التدريسية في مدرستها وفي مساندتها وخصوصا معلمي المرحلة الابتدائية الدنيا اللذين يمارسون مهنة التعليم لأول مرة . فالمعلم الجديد يفتقر إلى خلفية واضحة عن المدرسة وعن المقام التعليمية المتروكة به، وعن الأساليب الناجعة لحل المشاكل داخل الصف سواء أكانت تلك المشاكل تعليمية أو سلوكية أو حجم الصف الذي لا يفسح له المجال لمراعاة الفروق الفردية بين طلابه. ومن البديهي أن هذه الأوضاع كلها هي مسؤولية الإدارة التربوية والمدير هو المسؤول عن التخطيط مع الهيئات التربوية وذوي الخبرة لبرامج في ميدان تدريس القراءة تشمل دورات وندرات تساهم في حل المشكلات القرائية التي تعترض سبيل تقدم الطلاب خصوصا طلاب الصفوف الدنيا، وعلى المدير كذلك مسؤولية كبيرة في إنجاح البرامج القرائية والعلاجية التي تساعد على نمو وتطور مهنة التعليم .

### ❖ الكتاب المقرر :

من المشكلات التي نواجهها في الكتاب المقرر أنه واحد لجميع طلاب الصف دون مراعاة للفروق الفردية، فإذا كان الكتاب أعلى من مستوى الطلاب الضعاف أصيبوا

بالفشل، وإذا كان أدنى من مستوى الطلاب المتفوقين خلا من التحدي لهم. و بذلك لا يستفيد من استعمال الكتاب المقرر الواحد سوى الطلاب متوسطي الموهبة .

#### ❖ البرامج المدرسية :

يجب أن يتكيف المنهاج ليكون قادراً على تلبية حاجات الطفل و قدراته و ميوله لا أن يجبر الطفل على التكيف حسب المنهاج .

#### ❖ ضعف التدريس :

نلاحظ أنه من أسباب ضعف التدريس هو المعلمين المستجدين اللذين ليست لديهم الخبرة في التدريس، أو المعلمين غير المؤهلين أو غير المدربين تدريباً كافياً يمكنهم من فهم نفسية الطفل و من مساعدته على تلبية حاجاته و ميوله فتعثر بذلك العملية التربوية التعليمية و ينتج عنها طلاب ضعاف لا يحسنون القراءة .

#### ❖ موقف المعلم من التلميذ :

للطفل في هذه المرحلة إحساس مرهف و استجابة صادقة و سريعة لحوافز المعلم التي تساعد على التغلب على مشكلاته القرائية و يحاول بذل جهد كبير لاستيعاب مهارة القراءة بالسرعة الممكنة كي يكسب رضا المعلم الذي أحب. فعلى المعلم مسؤولية تشجيع الطفل الذي يبدو عليه عدم المقدرة على القراءة و يدعمه و يشعره بالأحب و الأمن و الاطمئنان مما سيكون له أكبر أثر كبير في مساعدته على التغلب على مشكلاته القرائية .

#### ❖ مهارة المعلم :

على المعلم الذي يدرس في المرحلة الابتدائية الأولى أ، يتقن تدريس المهارات الأساسية في برامج القراءة و أن يعي المهارات التي يحتاجها الطالب كخلفية أساسية تساعد في تعلم المهارات الأخرى . كما يجب أن يكون قادراً على تشخيص المشكلات القرائية و يفهم الفروق الفردية لطلابه كي يتوخى في أساليب تدريسه . كما أنه عليه أن يكون متمكناً من تدريس المهارات القرائية و يضعها نصب عينيه أهدافاً رئيسية يسعى إلى تحقيقها من حيث يقرأ و يفهم و يكتب .

#### ❖ أساليب التدريس :

يركز الأسلوب على الطرق الأساسية و الوسائل التعليمية المستعملة في تدريس القراءة لذا يجب أن تكون طريقة تدريس القراءة انتقالية يعني أن ينتهي المعلم للحروف المجردة

المختلفة أساليب تكفل إعطاء التلاميذ أساساً متيناً في التحليل والتركيب و يتقني الكلمة المستوحاة من البيئة أسلوباً يساعد في استعداد الطفل كي يبدأ باستعمال الكتاب المقرر، و يتقني من القصة أسلوباً يؤدي إلى تشجيع التلاميذ على القراءة المستقلة أي يعودهم على أنفسهم .

### عوامل تخص الطالب .

#### ❖ استعداد الطالب :

إن مرحلة الاستعداد أو التمهيد للقراءة مرحلة ضرورية و يجب أن تكون جادة لتكوين خبرات جديدة لدى الطفل عن الحروف الهجائية بالإضافة إلى مخزونه من الخبرات السابقة التي لديه و منها يبدأ بتطوير اهتماماته فتتحول عنده الرموز إلى كلمات لها معنى تشبه إلى حد كبير تلك الكلمات التي سمعها .

#### ❖ الكلام و اللغة :

اللغة هي وسيلة اتصال الطفل بعالمه الخارجي و هناك اختلاف كبير بين الكلام الذي يستعمله في حياته العامة و بين لغة الكتاب، و إن عدم تطابق كلام الطفل العادي للغة الكتاب من العوامل التي تؤدي إلى ضعف القراءة في الصفوف الابتدائية .

#### ❖ التعلم في سن ما قبل المدرسة :

لقد أكدت الدراسات على أن مواد اللعب أهميتها و فائدتها إذ تجلب انتباه الطفل و اهتمامه و تعزز لديه حب القراءة و الاستمتاع بها سنواته الثلاث الأولى من المدرسة مثلاً يتعلم بحروف الكلمات الملونة يميزها و يركب منها أسما لحيوان أو نبات أو أي شيء آخر و بذلك يكتسب معرفة أحرف الكلمات الملونة المحبة التي يستطيع بواسطتها تركيب مفردات نابعة من بيئته .

#### ❖ فكرة الطفل عن ذاته :

#### سؤال: كيف تتطابق القراءة مع فكرة الذات؟

من خلال القراءة يختار الطفل من الأفراد الذين يقرأ عنهم نموذجاً لتشكيل سلوكه و تفكيره عن ذاته و تطويرها لأن الطفل يعمل كمرآة تعكس سلوكيات عديدة و متباينة و متنوعة و منها يشكل فكرته عن ذاته كفرد من أفراد المجتمع الذي ينتمي إليه . فالطفل الذي تنقصه الثقة في قدراته يشعر بالخجل و الإحباط حين تصادفه أية صعوبة في تعلمه للقراءة

لأن ضعف ثقة الطفل في قدراته القرائية تشككه في فكرته عن ذاته و تجعله يعتقد أنه تلميذ فاشل و ينتج عن ذلك عزوفه عن القراءة.

### معالجة الضعف القرائي

إن الإعاقة الشاملة في القراءة موجودة في معظم المدارس، وهي السبب الرئيسي الذي يعيق فعالية مستوى المعلم والتلميذ كما أنها المحور الأساسي لكثير من النقد الموجه للمدارس من عامة الناس وحتى محل المدرسة مشكلة القراءة عليها أن تلم بأسباب قصور وأن تتحمل مسؤولية تحسينه وإصلاحه (ملفات، 1985، 51).

وتشير نتائج بعض الدراسات والبحوث إلى أن هناك مسؤوليات كبيرة تقع على عاتق المدرسة اتجاه الطفل الضعيف في القراءة، فعليها المبادرة بالعلاج لما يديه الأطفال من مظاهر الضعف في المرحلة الأولى، والذي بالتالي يمتد أثره إلى العمل المدرسي ومن ثم إلى شخصية الطفل ومستقبله في المجتمع الذي يعيش فيه .

فإن المدرسة ستكون عاجزة إن لم تجد بيئة صحية ملائمة لعملية التعلم وإن لم تتدارك بالتشخيص الشامل الصعوبات التي يواجهها الطفل الفرد في القراءة، على أن تتبع هذا التشخيص بالتدريس العلاجي المكثف وإلا فإنه سيصبح التلاميذ ضعيفين قرائياً مما يكون سبباً بالتالي للقصور في المسيرة الدراسية، إن الضعف القرائي في المدارس سببه عدم تقويم برامجها وأساليبها التدريسية. ولقد تعددت وسائل هذا العلاج، واقتضى أن يسبقه تشخيص دقيق للعيوب التي ينبغي أن تعالج، وحصر القدرات التي ينبغي أن تتوافر عند الطفل حتى يستطيع أن يتفنن عملية القراءة ( لعني، 1964، 38).

### وهناك أساسيات لتحسين برامج القراءة كما وضعها التربويون ..

- الكشف عن صعوبات التعلم الفردية لدراسة الطفل دراسة عامة تساعد في فهمه.
- ولاكتشاف مستوى الطفل في القراءة والوقوف على أنواع الصعوبات القرائية التي تواجهه لا بد من تقييم منهجي .
- تنظيم برنامج تعليمي متطور للقراءة بتوفير وسائل تعليمية ذات مستويات مختلفة.
- محاولة تجنب الطفل الفشل والإحباط نتيجة للصعوبات التي تواجهه، ولا بد من تجنب تراكم الصعوبات في القراءة وتدعيم الأطفال لتمكينهم من المهارات القرائية.
- تنظيم برنامج علاجي مرتبط بالنقاط السابقة.

- تنظيم برنامج قرائي واسع يزود الطلبة بمجموعات قرائية تعزز المدافعية لديهم بأن يشتمل على وسائل تعليمية متدرجة من حيث الصعوبة.

### الوسائل التشخيصية للضعف القرائي،

ولتفسير هذا العلاج وإتقان وسائله فقد أنشئت عيادات خاصة بالقراءة في الجامعات الكبرى والمدارس النموذجية التي تتول الفحص عن أسباب التأخر في القراءة لدى الأطفال، بالتعاون مع المدرسين لوضع برامج علاجية لهم، ويقوم بالعمل في هذه العيادات أخصائيون وأساتذة متخصصون في التربية وعلم النفس وأطباء وجراحون؛ حيث يعملون على دراسة حالات التأخر في القراءة مستعينين بكثير من الأجهزة كالتلسكوبات والمكرومكوبات والمرايا والمسجلات والصور الفوتوغرافية بالإضافة إلى مختلف الاختبارات اللغوية والبصرية والعقلية.

ومن أمثلة الأجهزة التي تستعمل كوسائل تشخيصية :-

**الأفتالموجراف** وهو جهاز يختص بتسجيل حركات العين أثناء القراءة وذلك لدراساتها وتشخيص عيوبها وفق آلية معينة.

**المكرونوسكوب** وهو جهاز خاص بتدريب التلاميذ على السرعة في القراءة والتقليل من زمن الوقفات ومنع بعض الحركات الرجعية في العين أثناء القراءة فبالتالي يؤدي إلى التنويد على القراءة بالجملة وليس بالكلمة .

**التليبينوكيولار** وهو يعمل على تشخيص العيوب البصرية في هذه العيادات ويعمل على اختبار حدة البصر ضمن آلية معينة. ولذلك ظهرت الحاجة الملحة إلى الوسائل التي تكون في متناول يد المعلم يلجأ إليها بسهولة فور ظهور العيوب وقبل أن يستعصي حلها، وأنسب الأوقات للكشف عن المستويات القرائية وبخاصة الضعاف والشواذ هي نهاية السنة الثالثة وبداية السنة الرابعة الابتدائية وستتناول الآن سلسلة من الاختبارات التشخيصية والتدريبات العلاجية المتدرجة في صعوبتها لتلائم ما يظهروه الأطفال من عيوب قرائية .

### أنواع الاختبارات لتشخيص الضعف القرائي

**أولاً: الاختبارات التشخيصية.**

- الاختبارات التشخيصية لعيوب القراءة الصامتة وتتكون من :-

- اختبار تشخيصي عام لسرعة القراءة وفهم المادة المقروءة ويستطيع المعلم أن يبدأ به عمله العلاجي في ميدان القراءة فيعين التلاميذ الذين لا تصل قدرتهم على القراءة الصامتة إلى المستوى الذي يكفل لهم النجاح في القراءة وحسن استعمالها .
- اختبار لملاحظة عادات القراءة الصامتة بخاصة حركات العين في أثناء القراءة
- الاختبارات التي تقيس القدرات الأساسية للقراءة الصامتة وهي :-
- اختبار لفهم التعليمات العامة وتنفيذها .
- اختبار لفهم التعليمات الحسية وتنفيذها .
- اختبار لتذكر المادة المقروءة .
- الاختبارات التشخيصية لعيوب القراءة الجهرية وهي :
- اختبار القدرة على القراءة الجهرية وطريقة تسجيل الأخطاء .
- اختبار المدى البصري الصوتي وطريقة تسجيل النتائج .
- اختبارات لعيوب التطق ( لطفى ، 1964 ، 46) .

#### ثانيا : التدريبات العلاجية .

هناك العديد من التدريبات العلاجية للعيوب الآتية:

- العيوب الأساسية للقراءة الصامتة وتشمل المجموعات الآتية :-
- المجموعة الأولى : أخطاء حركات العين في أثناء القراءة وتشمل :-
- تدريبات لزيادة المدى البصري .
- تدريبات على الانتقال الصحيح من سطر لسطر .
- تدريبات لتنظيم حركات العين في أثناء القراءة .
- المجموعة الثانية : أخطاء الاستعمال اللغوي وتشمل :-
- تدريبات على إنهاء الجمل .
- تدريبات على إكمال الجمل .
- المجموعة الثالثة : أخطاء التمييز بين الكلمات :-
- تدريبات على تمييز التشابه في أشكال بين الكلمات .
- تدريبات على تمييز أواخر الكلمات .



- تدريبات على تمييز الكلمات الحقيقية من غير الحقيقية .
- تدريبات على تمييز الحرف الثاني من عدة كلمات .
- تدريبات على تمييز الاختلاف في الشكل بين الكلمات .
- تدريبات على تمييز لوازل الكلمات .

القدرات الأساسية للقراءة الصامتة وتشمل على الآتية:-

- التدريبات على معرفة الأفكار الرئيسية للقطعة .
- التدريبات على فهم معاني الكلمات .
- التدريبات على تنظيم عناصر المادة المقروءة .
- التدريبات على القراءة الدقيقة وتنفيذ التعليمات .
- التدريبات على تمييز أجزاء الكلمة الواحدة .
- التدريبات على معرفة الأفكار التفصيلية للقطعة .
- التدريبات على القراءة لحل المشكلات .
- تدريبات على تذكر المادة المقروءة .

المعرب الأساسية للقراءة الجهرية وتشمل الآتية:-

- تدريبات على فهم معاني الكلمات .
- تدريبات على زيادة الثروة اللغوية .

وتشمل هذه التدريبات على أمثلة متدرجة في الصعوبة (الطبي، 1964، 47).

### تشخيص وعلاج الضعف في القراءة

#### تشخيص اضعف في القراءة:

لما كانت عملية القراءة عملية معقدة كان من الصعوبة إيجاد علاج واحد للتأخر القرائي، فالطلاب الذين يعانون من التأخر القرائي يختلفون في مشكلاتهم القرائية أضف إلى ذلك اختلاف خصائص كل تلميذ ومراصفات بيئة التعلم التي لها تأثير كبير على قدرته القرائية ومن هذا المنطلق فإنه لا توجد حالات مشتركة في جميع تفاصيلها فيما يتعلق بصعوبات القراءة، لذا فإنه من الأولى أن نقوم بوضع بدنا على المشكلة أولاً وتشخيصها قبل البدء بعلاجها، لأن العلاج لن يكون ناجحاً إذا لم يكن قد أخذ بعين الاعتبار نتائج

التشخيص. وعملية التشخيص هذه لا يستطيع القيام بها أي شخص فهي تتطلب شخص متخصص لديه خبرة في هذا المجال كما ( تتطلب عملية التشخيص أحياناً بعض الأجهزة الخاصة التي لا تتوفر إلا في عيادات القراءة. وفي حالات كثيرة للعجز القرائي تدعو الضرورة إلى اللجوء إلى المتخصصين مثل الأخصائيين الاجتماعيين أو المتخصصين في العلاج النفسي أو الأطباء لطلب معونتهم في عملية تشخيص العجز وعلاجه ) (مرسي وأبو العزائم، 1983، 197).

ويقوم التشخيص على تفحص الأسباب التي أدت إلى الحالة ثم تحديد طريقة وأسلوب للعلاج، وبعد هذه المرحلة تعدد طريقة العلاج في ضوء هذه المعلومات للوصول إلى تشخيص دقيق لحالة التأخر القرائي، ويجب على القائم بالتشخيص أن يقدم توصياته في المجالات التالية:-

- تحديد ما إذا كان الطفل قارئاً عاجزاً وأن هناك بعض المشكلات في نموه تعدد الصعوبة الرئيسية.
- يوصي بالمكان المناسب لعلاج الطفل مثل حجرة الصف أو مركز القراءة بالمدرسة.
- بيان طبيعة التدريب المطلوب المبنية على معرفة العائق من القراءة.
- تحديد الطرق الفعالة لتحسين قراءة الطفل وذلك ببيان مستويات المواد التي يجب استخدامها في العلاج.
- تحديد وتوضيح أي ظرف داخل للطفل يمكن أن يحدد نموه القرائي بمساعدة الخبراء الآخرين.
- يجب أن يراعي تقييم البيئة التعليمية للطفل كلها للكشف أي ظرف يحول دون تقدم الطفل في القراءة.

والتشخيص لا يكون بدرجة واحدة فهو يتألف من مستويات وهذه المستويات هي:-

- أولاً: مستوى التشخيص العام- الذي يكون لجميع الطلاب في المدرسة.
- ثانياً: مستوى التشخيص التحليلي- وهذا المستوى يركز بالحالات التي تحتاج لدراسة تحليلية بدرجة أكبر فهو تقييم تفصيلي لهذه الحالات.
- ثالثاً: مستوى التشخيص المعروف بـ ( دراسة الحالة ) وهذا المستوى يكون للتعامل مع الحالات الفردية المعقدة.

## علاج عيوب القراءة:

تعهد المدرسة هي المسؤولة عن علاج صعوبات القراءة ومسؤولياتها تكاد تكون الأكبر في هذا المجال، وتعهدى مسؤولية البيت والوالدين، وقد أشارت إلى ذلك كثير من نتائج الأبحاث والدراسات في هذا المجال، وكما نوهنا سابقاً أن يسبق العلاج تشخيص دقيق لعيوب القراءة ليكون العلاج ناجحاً يوثي أكله، فالشخص هو المهد للعلاج.

## صعوبات التعرف

إلى الكلمات يمكن معالجتها باستخدام مؤشرات السياق ومؤشرات الصورة والأسئلة التي يقوم المدرس بتوجيهها، وبهذا يتم توجيه انتباه الطفل إلى التشابه في بدايات بعض الكلمات وذلك من خلال القدرة على التعرف بصرياً مع عدد كبير من الكلمات والربط بين الرمز والمعنى، أما الطفل الذي يعاني من العجز القرائي بدرجة كبيرة، أي الطفل الذي ظل في المدرسة عدة سنوات دون أن يتعلم كيف يقرأ فيكون علاجه من خلال ثلاث طرق:

أولاً: ( طريقة التتبع والنطق والكتابة التي ابتكرتها ( فيرنالد).

وقد أثبتت هذه الطريقة فعاليتها في تدعيم الاتجاه الصحيح للعين أثناء القراءة من اليسار إلى اليمين ( في اللغة الإنجليزية ) وفي توجيه انتباه الطفل إلى الصورة البصرية للكلمة وتدريبه على النطق بالأصوات المختلفة التي تتكون منها الكلمة على تقسيم الكلمة إلى مقاطع واستخدام السياق للتعرف على معاني الكلمات ( مرسي، وأبو المزاييم، 1983، 47).

ثانياً: الطريقة الثانية فهي الطريقة الصوتية

وهي تعتمد على تدريب الطفل على دمج الأصوات المختلفة لتكوين الكلمة ومنها (الطريقة التي دعت ( مونرو) إلى استخدامها، وقد أثبتت هذه الطرق نجاحها في تعليم حالات معينة من حالات الإعاقة في القراءة وهي تركز على التدريب على الأصوات وعلى تكرار الطفل هذه التدريبات تكراراً كثيراً متوفاً، وتحدد هذه الطرق أساليب محددة لعلاج أعطاش معينة مثل الخطأ في نطق الحروف المتحركة والسكون نتيجة قلبها وغير ذلك من الأخطاء). (مرسي، وأبو المزاييم، 1983، 476).

ثالثاً: الطريقة الثالثة تعتمد على تفهم احتياجات الطفل بإضافة تدريبات خاصة بالطفل الذي يعاني من التأخر القرائي

وهي تلك التي يدعو (جينس) لاستخدامها وهي طريقة تستخدم كافة الإجراءات والأساليب التي يستخدمها المدرسون في الفصول الجيدة بالدراسة وتنجح هذه الطريقة عندما يحصل التلاميذ على تدريبات مركزة قائمة على فهم دقيق لاحتياجاتهم الفردية (مرسي، أبو المزاهم، 1983، 477). وبالنسبة للأطفال الذين يعانون من عائق بصري متوسط في القراءة، فيجب أن تستخدم معهم الأساليب التي يركز على الناحية الصوتية ( وإذا كان العائق البصري شديداً فمن الواجب أن يتجنبوا إرهاق بصرهم وهم في حاجة إلى ضوء كاف وحروف أكبر في الطباعة وفترات قراءة قصيرة، ومن الواجب الاهتمام بالأنشطة التي لا تحتاج إلى جهد بصري ( مرسي، وأبو المزاهم، 1983، 522).

أما الذين يعانون من عائق سمعي يجب التركيز في علاجه على الأساليب البصرية في تعليمهم القراءة واعتماد المعلم على الناحية البصرية في تعليمهم وتجنب الناحية الصوتية في حين يحتاج الأطفال الذين يعانون من صعوبات في النطق إلى اختصاصيين لعلاجهم ليصبح نطقهم أكثر وضوحاً ومن ثم تستخدم معهم الأساليب العادية. وهنا لا بد من لا بد لنا من الإشارة إلى أن من يقوم بتدريس العربية يجد عدة صعوبات تواجه المتعلم، ويمكن تلخيص بعضها فيما يلي:-

#### صعوبات في اللفظ

فالطالب يخلط في اللفظ بين القاف، والكاف، فقلّم يلفظها ( كلم) وبين التاء والطاء، فطاولة يلفظها ( طاولة )، وبين الدال والاضاد، فنهض يلفظها ( نهذ)، وبين الظاء والذال، فظهر يلفظها ( زهر )، وبين الحاء والهاء، ففي حليب (هليب)، وبين السين والصاد، ففي صورة ( سورة ) .

#### صعوبات في كتابة الحروف

بين شكله في أول الكلمة، وفي وسطها وفي آخرها إذا كان متصلاً، أو إذا كان منفصلاً، فحرف العين على سبيل المثال هو في أول الكلمة غيره في وسطها، وغيره في آخرها في حالة الاتصال أو الانفصال.

#### صعوبات في التثنية

لانعتماد التثنية في اللغات الأجنبية، وصعوبات أخرى في جمع

التكبير، إذ ليست هناك قاعدة في هذا الجمع، وهذا بشكل عفة في سرعة تعلم الدارس: فكتاب تجمع على كتب، وقلم على أقلام، وجدار على جدران، ومفتاح على مفاتيح ... الخ.

### صعوبات في العدد

ففي الوقت الذي نقول فيه للدارس: كتاب مفرد والجمع كتب، فنقول خمسة كتب، نحمد يتساءل مذهوشاً: لماذا نقول إذن: خمسة عشر كتاباً، وأنت تقول: كتاب للمفرد، وكتب للجمع، وخمسة عشر عدد للجمع؟

### صعوبات في الإملاء

فهو قد تعلم أن الألف هو أول الأحرف الأبجدية، ولكن عندما يكتب ( إلى ) يجد أن الحرف قد اتخذ شكلاً جديداً نعلمه على أنه ( الياء ) وتأتي اللطابع عندما لتزيد الأمور تعقيداً، فبدلاً من أن نكتب ( الياء ) كما هي بنقطتين، فإنها هي لتحذفهما، فيلتبس الأمر على القارئ، بالإضافة إلى الاستثناءات في كتابة الهمزة. تلك هي بعض الصعوبات، غير أن الطريقة المنهجية في تعليم الطلبة تذلل كل الصعاب، فتصبح اللغة شيئاً مأثوقاً بالنسبة إلى الدارس.

### خصائص عامة لتدريس اللغة

1- تعليم المحادثة والكلام قبل القراءة والكتابة، بحيث تقدم للدارس النماذج الصحيحة في النطق، بغية العمل على تقليدها ومحاكاتها، على أن تعلم أصوات اللغة العربية بطريقة بنيرة اعتماداً على المحاكاة والتكرار، مع التركيز على الصعوبات اللغوية الناتجة عن الفروق بين اللغة الأم واللغة العربية، إذ من المعروف أن هناك حروفاً مشتركة بين اللغة العربية وغيرها من اللغات الأجنبية مثل: الألف، الباء، الشاء، الجيم، الدال، الزاء، السين، الشئ، الفاء، الكاف، اللام، الميم، النون، الهاء، الواو، الياء . وهناك حروف تنفرد بها اللغة العربية مثل: القاف، الطاء، العين، الفين، الحاء، الصاد، القاف. فينبغي البدء بالحروف المشتركة.

2- التدرج في تقديم المادة اللغوية مراعاة للمبادئ التربوية الأساسية، وتجنباً لتقديم أكثر من صعوبة لغوية في الموقف الواحد، كأن يصار إلى تقديم بعض الصوامت المشتركة بالإضافة إلى تقديم صامت غير مشترك .. وهكذا، ذلك لأن تقديم البنى المشتعلة على الصوامت المشتركة وعلى صعوبة واحدة من الصوامت غير المشتركة، يسهل عملية التعلم، نظراً لأن تراكم هذه الصعوبات يؤدي إلى ملل الدارس ونفوره.

3- من الواضح أن معرفة مفردات اللغة لا يعني تعلم هذه اللغة، لأن المفردات تختلف في معانيها باختلاف التراكيب اللغوية . ومن هنا كان ضرورياً التركيز على عدد من المفردات الشائعة لتقدم في قوالب لغوية متنوعة، أن معرفة القوالب اللغوية يساعد كثيراً في تعلم اللغة. ففي النمط التالي: أريد أن أشرب، يمكن استبدال أي فعل آخر أشرب: أريد أن أكل، أريد أن أجلس، أحضر المحاضرة، أنا، أذهب، أكتب ... الخ.

وتقدم هذه الأنماط بالتدرج، بحيث يبدأ بتقديم الأنماط القصيرة، مثل : أنا أكتب، وفي بنية أخرى يزداد بالقلم: أنا أكتب بالقلم، ثم يزداد على الدفتر فتصبح البنية: أنا أكتب بالقلم على الدفتر، بالطيشور على اللوح، ... الخ . وبهذا الطريق تتكون لدى الدارس العادات اللغوية السليمة.

4- يعد مضي شهرين من تعلم المحادثة، وبعد تذليل أغلب الصعوبات اللغوية المتعلقة بالنطق، تتم عملية الانتقال إلى مرحلة القراءة والكتابة، على أن تقدم في هذه العملية الأنماط اللغوية التي قدمت في المحادثة والكلام، نظراً لأن الدارسين يعرفون لفظها ومعناها، مما يشكل سهولة في تعلم قراءتها وكتابتها، ثم تقدم لهم الحروف بأشكالها المختلفة، والأصوات، ودور الحركات القصيرة والطويلة، ونظام المقاطع الصوتية.

5- الابتعاد عن المصطلحات النحوية، بحيث نعلم البنية اللغوية دون ذكر لمصطلحات النحو، نأثراً بأن اللغة ليست في مجموع الحقائق، وإنما هي مهارة يكتسبها المتعلم بعفوية، ويكون هذا الاكتساب بالتدريب على البنى النحوية، بحيث تصبح مهارة على لسان الدارس دون أن يعرف مصطلحاتها النحوية، ففي النمط التالي: هل سافرت إلى العاصمة؟ فالجواب بالنفي: لا، ما سافرت إلى العاصمة، أو لم أسافر إلى العاصمة، هذا بالنسبة إلى الماضي. أما بالنسبة إلى المستقبل فنستخدم ( لن )، بحيث يدرك الدارس الفرق بين البينتين من غير أن يعرف أن ( لم ) حرف جزم وقلب، وإنما تصبح البنية مهارة على لسانه. ويجدر تعزيز الاستجابات الصحيحة، وتصحيح الاستجابات الخاطئة في حينه.

6- عدم الخلط بين لغة الدارس واللغة العربية، بمعنى عدم الاستعانة بلغة الدارسين، لأن هذا الخلط يؤدي إلى تشويش انتباه الدارس وتشويته، كما يؤدي إلى آثار سلبية.

### عقبات تحد من المتعة القرائية

إقبال شعب ما على القراءة يعتبر دليلاً على مدى تقدم ذلك الشعب، لما من الأهمية الكبرى في تنقيف الإنسان وفهمه لمجتمعه الذي يحيا فيه، وسيطرته على البيئة التي تحيط به،

وإدراكه للعالم الذي يعاصره ويواكبه. ومن الواضح أن ممارسة القراءة في عصرنا الحالي تعد الوسيلة الأساسية التي تتوفر للتعليم لتحقيق نمو الناشئ عقلياً وعاطفياً واجتماعياً وجمالياً وخلقياً، وتفتح له سبل التكوين الدائم والاندماج المستمر في المجتمع والعالم، ذلك أن تفاعل الناشئ مع المقروء يعطي عقله الفرصة ليكشف ذاته ويجرب بذاته، ويتيح له في الوقت نفسه اكتشاف الآخرين. إن القراءة هي المتعة المنسرة التي تغذي الفكر والوجدان والعاطفة والخيال، فمن المناسب إذن أن توفر لها شروط التفتح التلقائي في إطار المدرسة ذاتها.

وعلى القراءة أن تحتوي على التمرينات المناسبة لأعمار الناشئة ومستوياتهم العقلية، واهتماماتهم، كي تبنى التلقائية القرائية التي تخامر الطالب أثناء القراءة بغية تعميق هذه المتعة الناشئة عن القراءة وتعليلها، كما أن الهدف من تلك التمرينات يتجلى في تشجيع القراءة من خلال البحث عن البراهين، وتحضير المناقشات والشرح والتعليقات. ويمر بعضهم أن الغاية منها الاطمئنان إلى أن المقروء قد فهم وتم تقويمه والحكم عليه من مختلف النواحي، من حيث القراءة بصوت واضح، ونطق جيد وأداء معبر، ومن حيث الشروحات والتحليلات والتلخيصات، وإعادة التركيب، وثمة من يرى أنه ينبغي أن يندفع التلاميذ إلى إجراء عمل مكتوب يتعلق بالأمور المكتشفة من المقروء، وإن فصح المجال لهم ليطلقوا العنان لمخيلتهم في أحقاب نص مدرّوس.

ومن الملاحظ أن ثمة عقبات تحول دون أن تأخذ القراءة المكانة اللائقة بها في حياتنا، بعضها يتعلق بالمدرسة، وبعضها الآخر يتعلق بأمور خارج نطاق المدرسة، أما ما يتعلق منها بالمدرسة فيتمثل في أننا ما يزال أغلبنا، طلبة ومدرسين، ننظرون إلى القراءة على أنها تسلية وقتل لأوقات الفراغ في الجدول المدرسي، وليس من شك في أن هذه النظرة تؤدي إلى الاستهانة بالقراءة وإهمالها، وبذلك تضيق الفائدة المرجوة منها.

ولذلك كنا في أمس الحاجة إلى التنظيم والتوجيه نحو القراءة، تنظيمياً وتوجيهياً لما يقرأ في الصفوف، ولما يقرأ في المكتبات، سواء في المدرسة أو في المكتبات العامة. ومن مستلزمات عملية التوجيه تلك، أن نغرس حب القراءة في نفوس الناشئة منذ نعومة أظفارهم، فيكون ما يقدم إليهم في المدرسة ملبياً حاجاتهم، ومستثيراً دوافعهم، عاملاً على إرضاء ميولهم، حتى يكون ثمة انسجام بين المقروء وبين الحاجات النفسية للناشئ واهتماماته، بحيث يتنزل إلى التمرس بالمقروء، والتفاعل معه، واستنباط أفكار العامة والفرعية، ومعرفة مراميهِ البعيدة والقريبة، وتقدّمه نقداً موضوعياً، فيعود الاستفادة مما يقرأ، ويعمد إلى تثله، فترداد ثقافته، وتنمو خبراته.

وإنه خطأ جسيم أن تنصرف في الصف كما لو أن التلاميذ يملكون القابلية نفسها، ويجدوهم السبب نفسه مما لدى البالغين، ولهذا كانت الأساليب غير التربوي في بدء الدراسة تجعل من القراءة عملاً شاقاً لدرجة يصبح من الصعب إدراك المعاني التي تتضمنها، فيحس كثير من التلاميذ بتعب شديد عند القراءة على الرغم من الفائدة التي يستطيعون جنيها، من قصة أو تحليل شخصيات أو من أفكار... الخ.

ومن العقبات التي تواجه الناشئة في المدرسة أيضاً سوء طباعة الكتب أحياناً، ولعل مقارنة بسيطة بين الكتب المدرسية الموجودة بين أيدي الأطفال في الأمم المتقدمة، وبين الكتب المدرسية بين أيدي أطفالنا تكشف النقاب لنا عن جودة تلك الكتب وتنظيمها التنظيم الدقيق المشوق، وهذا ولا شك يسهم في جذب الأطفال إلى القراءة بكل نفس رضية، وعزوف بعض أطفالنا عنها لعدم توفر الأساليب المشوقة.

أما العقبات التي تتعلق بالجو الخارجي العام فتتمثل في أن ظروف الحياة اليوم نادر ما تهيئ الفرصة للصغار ليتوصلوا مباشرة إلى الكتب وتصفحها واختيارها والاكتشاف بأنفسهم، أو من خلال شهادة البالغين، متعة القراءة. إذ إن أغلب أولياء الأمور ليس لديهم الوقت الكافي لمثل ذلك، ولم يمرنوا أبنائهم على معرفة الكتب النافعة والجيدة من النافهة، فضلاً عن أن أصحاب المكتبات المهرة أصبحوا قلة ونادرين في أماننا هذه، وقلما يجد القراء منهم العون الضروري ليعلموهم ويرشدوهم إلى الموضوعات القيمة.

وفي الوقت نفسه لا يمكننا أن نتجاهل وجود مجموعات من الكتب تباع بأسعار بخسة، ووجود مكتبات عامة ومخصصة، إلا أن ذلك كله لا يكفي بصورة عامة بالنسبة للناشئة منافسة السحر الذي تحدته إشكال من اللهو أكثر سهولة متمثلة في التلفزيون، والسينما، وغير ذلك.

وإذا كنا نلاحظ أن ثمة مكتبات في المدرسة، وأخرى مركزية مجهزة وبسهولة الوصول إليها، فإن هناك أموراً تحول دون الانضاع بهذه المكتبات، وبخاصة في المدرسة، بسبب الإجراءات الروتينية التي تحدد وقت القراءة، وهذا ما يحول دون اكتشاف متعة القراءة الحرة، إذ ما من قراءة حقيقية ممكنة إلا بالإكثار من فرص القراءة، لهذا كان من الضروري تخصيص الوقت الكافي للقراءة، وإفساح المجال أمام المدرسين كي يتخيروا الكتب والنصوص التي يرونها ملائمة لتلاميذهم، وتلبي حاجاتهم، وترضي متطلباتهم.

ومن الملاحظ أيضاً أن القراءة في تربيتنا نادراً ما تكون مصحوبة بالكتابة، في حين أن التربية الحديثة ترى أن كل درس في القراءة يجب أن يقود إلى عمل كتابي، لأن التفاعل بين



عملية الكتابة والقراءة يفسح المجال أمام الناشئ للتمرس بالجانبين معاً، ولا ينبغي ما تضيفه القراءة من فائدة وغنى في عملية الكتابة، ومن الواضح أن تعلم قراءة المكتوب يجب أن يقضي إلى قراءة أفضل أيضاً، ويساهم في فهم أفضل للأشكال المتنوعة في علم الجمال ( في التصوير والنحت والموسيقى ... الخ ) .

وخلاصة القول: أنه لكي تتبوأ القراءة الأهمية الجديرة بها في حياتنا كان لا بد من أن تتغلب على الصعوبات الحائلة، وتذلل العقبات التي تقف في الطريق، ويكون ذلك بتطوير أهداف القراءة في مدارسنا، وإيجاد الأساليب التربوية الناجحة، والطرق السليمة في تقديم المقروء شائقاً، وخلق متعة القراءة الحرة في نفوس الناشئة عن طريق توفير الإمكانيات، سواء في الصف أو في مكتبة المدرسة، وأن يفسح المجال أمام المدرسين لاختيار المقروء بما يناسب الذوق، ويغني الفكر، ويصون الفضيلة.

ولا شك في أن البيت عامل هام وأساسي في تكوين الاتجاه نحو القراءة، فعندما يرى الناشئ مكتبة غنية في بيته أو يجد أن أباه حريص على القراءة فإن هذا الجذب ينعكس على البهائم ويدفعهم إلى أن يقتنوا من حوزهم في الأثاثات إلى الكتب والأطلسات عليها، وتصنع عتباتها. وإذا نشأ الطفل على محبة الكتاب لازمه هذا الحب طوال حياته، ولا شيء يوسع المدارس، وينمي التجارب، ويوسع الأفق مثل القراءة الواجبة.

### المشكلات التي لها صلة بتعليم القراءة.

المشكلات التي لها صلة بتعليم القراءة : عندما نستعرض واقع تدريس القراءة في مدارسنا نتجلى أمامنا جملة من المشكلات التي ترتبط أساساً بنظرتنا إلى مهارة القراءة والمفهوم الذي يعطي لهذه المهارة والطريقة التي تتبع في التعامل معها، والغاية التي تسعى إليها والمادة التي ينطلق منها النشاط القرائي، ولتشخيص المشكلات التي يرى أن لها تأثيراً واضحاً في نتائج الجهد المدرسي في المجال اللغوي بالخصوص ينبغي أن تتبع الظروف التي يجري فيها تعليم مهارة القراءة من خلال النقاط التالية:-

1- النظرة إلى القراءة والمفهوم الذي يعطي لها.

2- المادة التي ينطلق منها النشاط القرائي.

3- الأساليب التربوية التي تتبع في التعامل معها.

أولاً: النظرة الكثير من الأساتذة ينظرون إلى القراءة على أنها تدريب على اكتساب مهارة الأداء فحسب، قد يضيفون إلى ذلك الاهتمام بالشروح والمناقشات التحوية اللفظية

التي تقود القارئ إلى فهم المعاني الظاهرة والتي يعالجها النص إن هذه النظرة التي تحصر تعليم القراءة في التدريس على فنيات الأداء، وفهم ظاهر النص نظرة قاصرة، لأنها تهمل جانباً مهماً في عملية القراءة وهو التنقيف الفكري والتكويني الوجداني وتربية الذوق، إذ لا يمكن الفصل بين القراءة باعتبارها مهارة أدائية، ونشاطاً مكرساً للاستماع والتعلم، وبين القراءة باعتبارها أداة مثلى لتكوين فكر التلميذ وبناء وجدانه وتربية مشاعره وصقل ذوقه وتهذيب سلوكه. فالغاية التي يجب أن ترمي إليها دروس القراءة هي تمكين المتعلم القارئ من أن يتفقد بفكره وحواسه إلى معرفة حقائق هذا الكون، وتدبر كل ما يقوله الكاتب تصريحا أو تلخيصا، والغوص في أعماق النصوص التي هي في الواقع ترجمة للحقائق الكونية التي نعيش معنا.

إن نظرنا إلى القراءة يجب أن تتجاوز المفهوم الضيق إلى المفهوم الواسع والمتطور والذي يعطي للقراءة مدلولاً ثقافياً وحضارياً وتربوياً واسعاً، إذ يجعل منها مدخلاً لعملية التنقيف الواسعة التي تستهدف بناء شخصية الإنسان، وترقية فكره وشعوره، وربطه بحاضره وماضيه، وتهيئته للتفكير في مستقبله. ولا تحقق القراءة هذا البعد التكويني إلا إذا كنا نتعامل معها وندريب تلاميذنا عليها وفق هذا التصور. بحيث نجعل من التدريب عليها أساساً لنمو الفكر ورقي الشعور، ومن مادتها أداة لاثراء الخبرات والفضائل - وتحرير الإنسان من صمته وجوده، وجعله في حوار دائم مع الكاتب أو الشاعر.

ثانياً: المادة التي ينطلق منها النشاط القرائي إن الضعف الذي نلمسه في نتائج دروس القراءة يرجع في كثير من جوانبه إلى ضعف مستوى الكتب والنصوص المعتمدة في هذا المجال، إذ قلما نجد كتباً أو نصوصاً ملائمة في مبنائها ومعناها لأغراض القراءة والمستويات الطلاب، وتستجيب لاهتماماتهم وتعالج القضايا التي تحيط بهم، وتشغل عصرهم بأسلوب مشوق مثير، وبلغة سليمة تجعلهم يكتشفون ألوان التعبير الراقية وينجذبون إليها. إن مادة القراءة هي النص وبغيره لا يستطيع الأستاذ أن يفعل شيئاً، فإذا كان النص ضحلاً في معانيه فقيراً في أفكاره هزياً في أسلوبه معقداً في بنائه فإن الدرس لا يحقق أهدافه، وكذلك إذا كان المعلم لا يبدي اهتماماً خاصاً بدراسة النص بهدف استيعاب معاني الظاهرة والباطنة ( تلك المعاني التي تدرك من خلال التناوّل العميق لبنية النص وقراءة القرائن والإشارات والإيحاءات قراءة متأنية فاحصة.

ثالثاً: الأساليب التي تتبع في التعامل مع القراءة : إن عملية التنقيف التي هي من صميم عملية القراءة تستوجب أن تكون الحصص المكرسة للتعمق على القراءة والاستفادة منها داخل المدرسة وخارجها مجالاً للتحليل والمناقشة والتفقد والتذوق لجوانب النص

المختلفة، إذ لا بد من أن تنصب هذه العمليات الأربع على الجوانب اللغوية والفكرية والأدبية والأسلوبية على أن لا تهمل نفسية الكاتب واتجاهه، والبيئة التي صنعته، لأن ذلك يعين على فهم الفكرة أو الأفكار التي يريد الكاتب تليغها للناس، ولأننا نريد من القراءة أن تكون عاملاً من عوامل نمو شخصية الإنسان في جوانبها المختلفة، ومن ثم فلا بد من أخذ المعلم هذه الأمور كلها في الحسبان، حين يقدم على تهيشة درس القراءة والتخطيط لتنفيذه وإلا فقدت القراءة قيمتها وقدرتها على البناء والتغيير المطلوبين، إن المشكلة التي يطرحها تعليم القراءة هي أننا ما زلنا نتعامل مع هذه المهارة كما لو كانت فناً من فنون المعرفة قائماً بذاته وهذا أحد الأسباب التي ولدت ضعف الوصي القرآني الذي أثر بدوره في قدرات التلاميذ القرآنية - وجعلهم في كثير من الأحيان مرددين لا قارئين سامعين لا متكلمين وحول القراءة بأبعادها المختلفة من مجال حي للاستماع والتلوق إلى مجرد تدريبات آتائية لا حياة فيها إلى مجرد استماع لكلام الكاتب دون محاورته والتعليق على أفكاره، فالتقارئ الحق هو الذي يستطيع أن يمتلك النص في أحماقه ويرحل بذهنه إلى معايشة الزمن الذي عاشه الكاتب ويتأمل الغايات التي استهدفها من وراء إنتاجه الذي وضعه بين أيدينا، فالقراءة التي لا تربط الإنسان بعالمه المتغير، ولا تصله بماضيه وتراثه وتكسبه قدرة على فهم هذا التراث ونقده وتفتح حبه على تراث الإنسانية لا قيمة لها.

### مشاكل الكتابة ووسائل تنمية الكتابة الصحيحة

تناول الباحثون نظام الكتابة العربية منذ أقدم العصور، فمنهم من رضي عنها، ومنهم من رأى أن فيها مشكلات؛ ومشكلات الكتابة العربية كثيرة ومتعددة هي: الشكل، وقواعد الإملاء، واختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة، والاعجام، ووصل الحروف وفصلها، واستخدام الصوائت، والإعراب، واختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادي . وفيما يلي بيان ذلك تفصيلاً: (غاملر وأخرون، 1989).

#### 1- الشكل:

المقصود بالشكل هو وضع الحركات القصار على الحروف، الضمة، والفتحة والكسرة، وهو يكون المصدر الأول من مصادر الصعوبة، فإذا وجد الطفل أمامه لفظ "علم" مثلاً حار فيما إذا كانت: علم أو علم، أو علم، أو علم، وإذا وجد لفظاً مثل "أن" تحمير هل يقرؤها: أن، أو أن أو أن، أو إن. ونشأ عن ذلك أننا لا نجد حتى من بين من تفوقوا في

اللغة العربية من لا يتخطى في ضبط الكلمات، لأن طريق الضبط يحتاج إلى بحوث ومجهودات قل من يستطيع التفرغ لها، أو الوصول إليها.

## 2- قواعد الإملاء:

كثرت الدراسات التي تناولت قواعد الإملاء على أنها تشتمل على صعوبات تعوق الكتابة عند الناشئين. ويمكن تلخيص هذه الصعوبات فيما يلي:

### 1. الفرق بين رسم الحرف وصوته:

المفروض في نظام الكتابة السهلة أن رسم الحروف يكون مطابقاً لأصواتها بحيث أن كل ما ينطق يكتب، وما لا ينطق به لا يكتب، ولكننا نجد أن الكتابة العربية لا تتبع ذلك المفروض في بعض كلماتها. فقد زيدت أحرف لا ينطق بها كما في "أولئك - اهتدوا". وحُذفت أحرف ينطق بها كما في "ذلك - لكن - طه". وخولفت رسم الألف اللينة التي تكتب "ياء نارة، و"الفا نارة أخرى. ولا شك أن المطابقة بين الكتابة والنطق صوف تيسر الكتابة وتوفر كثيراً من الجهد والوقت.

### 2. ارتباط قواعد الإملاء والنحو والصرف:

يربط كثير من قواعد الإملاء بقواعد النحو والصرف بشكل عقبة من العقبات التي تعوق الكتابة. فعلى التلميذ أن يعرف - قبل أن يكتب - أصل الاشتقاق، والموقع الإعرابي للكلمة ونوع الحرف الذي يكتبه، وهذا فيه ما فيه من الحرج والإرهاق. أضف إلى ذلك أن هناك كثيراً من الناس لا يدرسون قواعد النحو والصرف وعليهم أن يكتبوا. وتنجس هذه الصعوبة إذا نظرنا إلى الألف اللينة، فإذا كانت ثالثة وأصلها الواو رسمت ألفاً كما في سما، دعا، وإذا كانت ثالثة وأصلها الياء رسمت ياء كما في رمى، هدى.

وإذا كانت زائدة عن ثلاثة أحرف رسمت ياء كما في انتهى، مصطفى إلا إذا سبقت بالياء فترسم الفا كما في دنيا، يحيا، ويستثنى من ذلك الاسم عيسى فيرسم على القاعدة وتنجس هذه الصعوبة أيضاً إذا نظرنا إلى "ما" فهي توصل بكل إذا كانت زمانية، ويرب وان إذا كانت كافية، وتفصل إذا كانت موصولة أو نكرة موصوفة.

### 3. تعقد قواعد الإملاء وكثرة الاستثناء فيها:-

من المشكلات التي تسبب صعوبة في الإملاء تشعب قواعدها وتعقدها وكثرة الاستثناءات فيها بحث أصبح الكبار لا يأمنون الخطأ فما بالنا بالصغار.

فالمهمزة المتوسطة مثلاً فهي إما متوسطة بالأصالة وأما متوسطة تأويلاً، ثم هي بعد ذلك ساكنة أو متحركة، والمتحركة متحركة بعد ساكن أو بعد متحرك، والساكنة إما صحيح، وأما معتل، والمتحرك من المهمزة أو ما قبلها مضمون أو مفتوح أو مكسور. ولكل حالة من هذه الحالات قاعدة، والكل قاعدة - غالباً - استثناء.

#### 4. الاختلاف في قواعد الإملاء:

من أسباب الصعوبة أيضاً كثرة اختلاف العلماء في قواعد الإملاء واضطرابهم فيها، لذلك تعددت القواعد وصعب رسمها واختلفت الكتابة بين الأفراد وبين الشعوب العربية، فالمهمزة المتوسطة في كلمة يقرؤون مثلاً ترسم على ثلاثة أوجه يقرءون، يقرءون، يقرؤون. وكلها رسم صائب. ولهذا كله شغل مجمع اللغة العربية بقضية التيسير، وانتهت جلسات المجمع اتجاهاً ثلاثة. الاتجاه الأول يدعو إلى إبقاء التقديم على قدمه، وأنه ليس في الإمكان أبدع مما كان. وهو رأي القدماء والمتمسكين بالتقديم. يقول حسن الغاياني معذراً لهذا الرأي: "لقد ألفنا الرسم الحالي، وكتبنا به مؤلفاتنا، وطبعنا به كتبنا، وأرى أن من الحذر الإبقاء عليه دون تغيير أو تبديل (1)". ويقول زكي المهندس: "إن موضوع المهمزة لا يصح أن يناقش، لأنها بوصفها الحالي مرشدة للقارئ في القراءة". والاتجاه الثاني يرى أن تتطابق الكتابة والنطق، فكل ما ينطق به يكتب وكل ما لا ينطق لا يكتب. ويرون أيضاً أن من حسن الطالع أن علماء الإملاء لم يتركوا قاعدة إلا وقد اختلفوا فيها، وأنهم استفادوا من هذا الخلاف في وضع القواعد المطابقة لم يريدون من التبذيل والتيسير، ويرى أصحاب هذا الرأي أن الأخذ به يقضي على المشاكل القائمة في مسألة أهمزة وفي غيرها، وأنه يدعو إلى التيسير الذي يشده كل مصلح. أما الاتجاه الثالث فيدعو إلى اقتراح جزئي فيه إصلاح القديم وفيه التجديد فهم يرون أن تجمع الألفاظ المختلف فيها، ويتفق على طريقة ميسرة في كتابتها، على أن يصدر ذلك في صورة قرار علمي مجمعي وهذا الاقتراح خلاصة آراء المدرسين الذين يباشرون عملهم، ويعرفون مواقع الصعوبات.

#### 3- اختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة:

تعددت صور بعض الحروف في الكلمة، فهناك حروف تبقى على صورة واحدة هي الدال، والذال، والراء، والزاي، والطاء، والظاء، والواو. وهناك حروف لكل منها صورتان هي الباء، التاء، والجيم، والحاء، والخاء، والسين، والشين، والصاد، والظاد، والفاء، والقاف، واللام، والنون، والياء. وهناك حروف لكل منها ثلاث صور هي الكاف، والميم، وهناك

حروف لكل منها صورتان هي الباء، والتا، والثاء، والjim، والحاء، والخاء، والسين، والشين، والصاد، والصاد، والغاء، والقاف، واللام، والنون، والياء. وهناك حروف لكل منها ثلاث صور هي الكاف والميم. وهنا حروف لكل منها أربع صور هي العين، والغين، وغنى عن البيان أن تغيير أشكال الحروف بتغيير مواضعها في الكلمة يستلزم إجهاد ذهن المتعلم خلال تعلم الكتابة.

يضاف إلى هذا أن تعدد صور الحروف في الكتابة العربية يربك المتعلم في بداية تعلمه، وبقائه في اضطراب نفسي إذ أنه يجد للحرف صورتين أو أكثر. والتلميذ في تعلم الكتابة يربط جملة أشياء ببعضها: صورة المطر والصوت الذي يدل عليه، والرمز المكتوب. فإذا جعلنا للحرف الواحد عدة صور زدنا هذه العملية تعقيدا.

#### 4- الاعجام:

المقصود بالاعجام هو نقط الحروف، والملاحظ أن نصف عدد حروف الهجاء معجم، وأن عدد النقط يختلف باختلاف الحروف المثقولة، وأن وضع النقط يختلف باختلاف هذه الحروف أيضاً. كل ذلك يشكل صعوبة أخرى تضاف إلى الصعوبات المتمثلة في الكتابة العربية (1).

#### 5- وصل الحروف وفصلها:

تتكون الكلمات العربية من حروف يجب وصل بعضها ويجب فصل بعضها وبذلك تصبح معالم الحروف داخل الكلمة. أما نظام كتابة الحروف فهو نظام معقد، فينما نجد النظام اللاتيني يقضي بوضع الحروف إلى جانب بعضها بعضاً في وضع أفق نجد أن النظام العربية يجمع بين نظامين في كتابة الحروف حيث يقضي بترتيب بعض حروف الكلمة ترتيباً رأسياً وبترتيب البعض الآخر ترتيباً أفقياً، فيرتب على ذلك أن التلميذ في الكتابة العربية يحتاج إلى معرفة موضع كل حرف من الحرفين المجاورين له في حين أنه في الكتابة اللاتينية لا يفكر في شيء من هذا فهو يعرف قاعدة واحدة هي وضع الحروف إلى جانب بعضها بعضاً. والكتابة العربية بواسطة فصل الحروف ووصلها ونظام كتابتها المعروف معقد، صعبة التعلم والتذكر.

#### 6- استخدام الصوائت القصار:

عدم استخدام الحروف التي تمثل الصوائت القصار أوقع للتلاميذ في صعوبة التمييز بين قصار الحركات وطوالها وأدخلهم في باب اللبس فرسموا الصوائت القصار حروفاً. والملاحظ أن استخدام حروف العلة للدلالة على الصوائت الممدودة خطوة مهمة إلى الأمام

في تاريخ تطور الكتابة العربية، غير أن التطور الذي بدأ في هذا الاتجاه لم يستمر ليشمل الصوائت الحثيفة الضمة والفتحة والكسرة فيما زالت ترسم حركات وقد برز علماء اللغة ذلك الوضع بعلة التمييز بين الحروف والحركات وسببوا بذلك تحجر كتابة الحركات القصار على الأشكال التي نستعملها الآن.

#### 7- الإعراب:

الكلمة المعربة تتغير آخرها بتغير التراكيب، فالاسم المعروف يرفع وينصب ويجر، والفعل المعروف يرفع وينصب ويجزم، ويكون الإعراب تارة بالحركة، وتارة بالحرف، وتارة بالإثبات، وتارة بالحذف، بل قد يطرأ التغير على الحروف الوسطى من الكلمات. والمهم هنا هو التغير في صورة الكلمة التي تتأثر ببعض العوامل فتحذف بعض حروفها في حالات جزم المضارع الأجوف والتاقص، وفي تنوين المنقوص رفعاً وجراً على سبيل المثال. وهذه العوامل التي تؤثر على صورة الكلمة بحذف بعض حروفها تكون مواطن صعوبة أمام التلاميذ لعدم درابنتهم بها وهي عوامل نحوية أو صرفية لم يتعرض لها التلميذ في فترات تعلم الهجاء.

#### 8- اختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادي:

من الملاحظ أن هجاء المصحف يختلف عن الهجاء العادي، وذلك في عدة مواضع هي الحذف والزيادة، ومد الثاء وقبضها، والفصل والوصل في بعض الكلمات، وهذا الاختلاف بين نوعي هجاء بشكل موطن صعوبة يواجهها التلميذ حين تقع عينه على بعض آيات القرآن الكريم في أثناء دراسته.

هذه أهم الصعوبات التي يجدها الباحثون في الكتابة العربية الشكل، وقواعد الإملاء، واختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة والاعجام، ووصل الحروف وفصلها ونظام كتابتها، واستخدام الصوائت القصار، والإعراب، واختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادي. والواقع أنها تشكل حواقل في سبيل تعليم النشء.

الأسس التي تحقق الغرض من هذه المناقشة وهو الوصول إلى حقيقة الصعوبات السالفة، ووضع الحلول المناسبة لها. ويمكن إيجاز هذه الأسس فيما يلي:-

1- التيسير مطلوب حيثما دعت إليه الحاجة إلا أن يكون في التيسير دون الإخلال بأسس الكتابة.

2- الاعتماد على الموازنة بين اللغة العربية واللغات الأخرى، والامترشاد بأراء علماء اللغة، وبمخصائص الكتابة العربية.

3- الأخذ بقراءات مجمع اللغة العربية بالقاهرة في شأن تيسير الإملاء.

4- الالتفات إلى أسس التهجي السليم، وإلى طرق تعليم الهجاء.

والتعبير هو غاية الدراسات اللغوية جميعها، وعنصر هام من عناصر النجاح الذي لا يستغني عنه الإنسان في حياته كخدمة نفسه ومجتمعه، فهو وسيلة الفرد في الاتصال بغيره، في تبادل المصالح وقضاء الحاجات، وتقوية الروابط الفكرية والاجتماعية، ووسيلة في التنفيس عن مشاعره، والتعبير عن أفكاره وما يحول في خاطره، وبه يتمكن القارئ أو السامع من فهم المقروء أو المسموع في يسر وسهولة. ويهدف تعليم التعبير إلى تمكين المعلمين من التحدث بطلاقة، والكتابة عن أفكارهم في صراحة ووضوح وحسن عرض، وبأسلوب راق رفيع ومؤثر، وتعودهم الدقة في اختيار الألفاظ الملائمة للمعاني. وقد حدد سمك (1979) حسن التعبير وجودة الأداء بما يأتي:

1- حسن اختيار الألفاظ والعبارات التي تحمل المعاني وتحوي الأفكار.

2- حسن التأليف بينها، بمراعاة الدقة والأحكام والانسجام.

3- خلوها من الغموض والتعقيد واللبس والإيهام.

4- حسن أدائها وتمثيلها للمعنى.

5- تحررها من الخشوع الخجل، والتطويل الممل الذي لا جدوى له ولا فائدة فيه.

6- قوة تأثيرها، بحيث تتوافر فيها الدوافع النفسية، وتصور العبارات والنبرات مشاعر التلاميذ.

ويعد التعبير الجيد من أسس التفوق الدراسي في المجال اللغوي وفي الحياة المدرسية، والتفوق في الحياة العملية، لأن من يسيطرون على قدرات التعبير ومهاراته يسيطرون على الكلمة اللبقة والعبارة المأدبة، وذلك يعين المعلمين على أن يشقوا طريقهم في هذه الحياة بنجاح (قافر & الحمادي، 1984، 22-23). ويتضمن التعبير من حيث الشكل نوعين: التعبير الشفوي، والتعبير الكتابي، ولكل منها مهاراته وأهدافه وموضوعاته ومجالاته، وطرق تدريسه وأساليب تقويمه. والتعبير الكتابي من أهم أنماط النشاط اللغوي، لأنه وسيلة من وسائل الاتصال بين الأفراد، وتسهيل عملية التفكير، والتعبير عن النفس، وأداة الحفاظ على ثقافة الإنسان وتراثه، والاستفادة من نتاج العقل الإنساني، ونقله وتطوره.

وقد أورد كل من بونس & الناقسة (1977) و الجيمبلاطي & التوانسي (1971) و نايف معروف (1987) و شحاته (1986) مجموعة من الأغراض للتعبير يمكن إجمالها في:



- 1- تنمية القدرة على التعبير عن المشاعر والأفكار بصدق وفاعلية للآخرين .
  - 2- تنمية قوة الملاحظة والفهم كأساسيين لآراء الفكر وتعميق التعبير .
  - 3- التدريب على الدقة في انتقاء الألفاظ الملائكة للمعاني، وتنسيق الأفكار، وجمعها وربطها بعضها ببعض .
  - 4- السيطرة الكاملة على الاستخدامات الصحيحة للغة، وعلى ضوابط التعبير الكتابي ومكوناته، كسلامة الجملة، وتقسيم الموضوع إلى فقرات، واتجاه الصحيح، واستخدام علامات الترقيم، ورسم الحروف، والمظهر اللائق بالكتابة المعبرة .
  - 5- تربية الذوق الأدبي، وإفساح المجال للإبداع والابتكار .
  - 6- إتقان الأعمال الكتابية المختلفة التي يمارسها المتعلم في حياته العملية والفكرية، داخل المدرسة وخارجها .
  - 7- الارتقاء بأسلوب المتعلمين وإنتاجهم التعبيري من حيث الاستخدام اللغوي، وسعة الأفق الفكري، والابتكار الذهني .
  - 8- اكتشاف ذوي المواهب الخاصة في الكتابة، وتشجيعهم ورعايتهم ليكونوا من رجال القلم، وأصحاب آياد في المستقبل . ومن مهارات التعبير الكتابي التي يهدف التعليم إلى إكسابها للمتعلمين، ما يلي:
1. فهم الفكرة العامة لما تطلب الكتابة فيه .
  2. الموضوع والتحديد والسلاسة في عرض الفكرة التي يريد المتعلم أن ينقلها للآخرين .
  3. ترتيب الأفكار تبعاً لأهميتها، والربط بينها .
  4. الصدق في تصوير المشاعر، والدقة في تحديد الأفكار ووصف الأشياء .
  5. اختيار الألفاظ الملائمة، والتأليف بينها في الجملة أو العبارة .
  6. تماسك العبارات وعدم تفككها .
  7. عدم تكرار الكلمات بصورة متقاربة .
  8. تذوق نواحي الجمال البارزة في انتقاء الكلمة، وتأليف العبارة، واختيار الأفكار ذات الوزن في حدود مستوى المتعلم، وبالقدر الذي يلائمه .
  9. الدقة في استخدام علامات الترقيم .
  10. خلو الأساليب من أخطاء النحو والصرف (قورة، 1981، 117؛ ظافرة الحسادي، 1984، 219).

### مهارة الإملاء المشككة والحل

تختلف الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ باختلاف صفوفهم، ففي الحلقة الأولى في المرحلة الأساسية هناك بعض الأخطاء التي يقع في الطلبة مثل:

- 1- حذف بعض الحروف من بعض عند كتابها.
  - 2- زيادة بعض الحروف.
  - 3- تكرار بعض الكلمات.
  - 4- حذف النقط.
  - 5- الخلط بين الحروف المشابهة من حيث الشكل مثل السين والشين ن الصاد والضاد، الطاء والظاء، الحاء، والحاء، والجيم.
  - 6- الخلط بين الحروف المشابهة من حيث اللفظ (النطق) مثل: ( التاء والطاء ) و ( الذال والظاء ) و ( السين والصاد )
  - 7- عدم التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية.
- في الحلقة الثانية بالإضافة إلى الأخطاء السابقة:-
- 1- الخطأ في التمييز بين النون والتون.
  - 2- خطأ في همزتي الوصل والقطع من حيث الكتابة والتمييز.
  - 3- خطأ في كتابة الهزمة المتوسطة بمختلف مواضعها.
  - 4- عدم التمييز بين أثناء المربوطة والمفتوحة.

### أسباب الأخطاء الإملائية:

- يعاني الطلبة من كثرة قواعد الكتابة العربية .
- ارتباط بعض القواعد الإملائية والقواعد النحوية والصرفية، مثل: اللف الذينة، ومواضع الهزمة المتوسطة.
- هناك أسباب تعود إلى الطالب نفسه مما يتصل بخصائص اللغة نفسها وبالطريقة التي يوصل بها المعلم الدرس للطلبة، أو خلفية الطلبة حول الموضوع المراد دراسته.

من أساليب علاج الضعف في الإملاء:

- 1- أن يعمل المعلم على تحديد الأهداف السلوكية في كل درس إملائي، وهو لوضوح الغاية .
  - 2- اتباع المدرس في الوصول إلى القاعدة الإملائية طريقة الاستنتاج والاستقراء، وعدم تقديم القاعدة بشكل مباشر.
  - 3- الابتعاد عن العقوبات المرهقة، مثل معاقبة التلميذ بكتابة الكلمة عشرات المرات، مما يضر بالقاعدة، مما يكون اتجاهها سلبيا نحو هذه المادة، ونفورا من المادة .
  - 4- دراسة أسباب الضعف عند الطلبة قد يكون ضعفا جسيما أو في الخلفية التعليمية.
  - 5- مراقبة المعلمون لكتابات الطلبة، ومعاودة معلم اللغة العربية في هذه الأخطاء لرصدها وتمحيصها عند الطلبة.
  - 6- إجراء اختبارات تشخيصية بين الوقت والآخر مما يؤدي إلى كشف الضعف عند الطلبة.
- وهناك بعض الدراسات التي قامت على أساس علاج بعض القضايا الإملائية والتي ستعرض لاحقا.

#### البرنامج العلاجي

هو برنامج في التعليم المبرمج، استخدام لمعالجة الانخفاض في مستوى المهارات الإملائية، ووضع وفق طريقة البرجة الخطية المرننة التي تقومون لنشاط المتعلم خطوة نحو الهدف المراد. في دراسة همزة ومشكلاتها وعلاجها للدكتور أحمد شوقي و بدوي النجار حيث عدّ الكاتب أن همزة مشكلة من مشكلاته اللغة العربية سواء في نطقها أو رسمها الإملائي وبين الصور التي يرد فيها صوت همزة ومن المواطن التي تقع فيها. وقد حدد زمن بدء المشكلة والأسباب التي أدت إلى تعدد صور همزة وكتابتها، وأورد آراء العلماء حول كتابتها، ثم عدد قواعد كتابة همزة المعلوم بها، والمواقف المختلفة ووجهات النظر المتعددة من هذه القواعد.

وتقدم في النهاية باقتراح يراه حلا حاسما وجذريا للخلاف حول مشكلة كتابة همزة، ونسبيل الإملاء العربي، وذلك الاقتراح هو: 'أن العلاج الذي يراه لمشكلة همزة هو أن تتوحد صورتها وتكون صورتها على الألف، تكتب بها في أي مكان من الكلمة، وهذا سيقيضي على مشكلاتها نهائيا، والى البعد. وهنا هو التعامل العلاجي الفوري للقصّة

الإملائية ولكن هذه القضية لا يمكن حلها جذرياً بهذه الصورة، لكن يمكن حلها باتباع نظام علاجي لترسيخ القواعد الإملائية الخاصة بهذه القضية من مواضيع المعزة.

وفي برنامج آخر استخدم باحث آخر وهو (أحمد علي كتمان) التعليم المبرمج لطريقة علاج الأخطاء الإملائية عامة. حيث توجه الباحث في أن النماذج التدريسية على حسب قول غانيه: تتألف مما يلي:

1- استجابة الطالب الميدنية، والنهاية للمادة.

2- التدرج في الخطوة المفصلة، وهو برنامج يتألف من نتائج المثيرات والاستجابات.

3- التقويم المستند للاستجابات الطبقية، ويتم ذلك عن طريق التغذية الراجعة من استجابات الطالب في كل مرحلة من مراحل تعلمه.

ويمكن تقسيم البرنامج المبرمج إلى إطارات يتألف كل إطار من ثلاثة مكونات، هي :-

1- المعلومات التي تعلى للطالب والتي تتبع بأسئلة .

2- استجابة المتعلم عن الأسئلة والمعلومات المعطاة في البرنامج.

وفي بداية العملية العلاجية قام الباحث بتشخيص الصعوبات الإملائية وذلك بتصميم الاختبار التشخيصي ومن ثم تطبيقه وبعدها تفريغ نتائج الاختبار التشخيصي .

ولقد كان تصميم الاختبار التشخيصي على أساس قياس موضوعي للحصول في مادة الإملاء حيث تشمل معظم المهارات الإملائية حيث شمل المعزة بأنواعها الألف اللينة ومواضع حذفها، وزيادةها، وألف ابن وابنة، والهاء المربوطة والمبسوطة والإبدال والإعلال، والتنوين والزيادة والحذف لبعض الحروف.

ويشتمل الاختبار أيضاً على أسئلة موضوعية متعددة كأمثلة التعرف والتذكر والمطابقة والاختبار والصواب والخطأ... أما عند تصميم البرنامج العلاجي فقد قام الباحث بصياغة الأغراض السلوكية للمعزة بشكل عام، ولكل نوع من أنواعها بشكل خاص.

ثم تصميم الاختبار القبلي والبعدي وتحليل المادة الدراسية إلى نقاط تعليمية، ثم كتابة إطارات البرنامج، ثم تحرير البرنامج وتقويمه، ثم إجراء استفتاء اتجاهات الطلاب نحو البرنامج. بعد الانتهاء من التقويم في المراحل الأولى يقوم بعدها ببناء خطة علاجية الواجب القيام بها والإعداد الجيد لتنفيذها بشكل ناجح، وهذه الخطوة لها عناصر مهمة حيث يجب مراعاتها عند بناء البرنامج والإعداد الجيد لتنفيذها بشكل ناجح، وهذه الخطوة لها عناصر مهمة حيث يجب مراعاتها عند بناء البرامج العلاجية مثل: -

## 1- الأهداف : وهي قسمين:

- أ- عامة : وهي التي تصف مجموعة من الأهداف المتوخاة من برنامج تعليمي محدد.  
 ب- سلوكية : وهي التي تصف في عبارات دقيقة ما يمكن أن يقوم به المتعلم في درس تعليمي معين.

## والأهداف العلاجية تشتق من عدة مصادر:

- أ- المتعلم وما يتصل به من حاجات وقدرات واستعدادات وميول.  
 ب- المجتمع من حيث طبيعته ومشكلاته وطموحاته.  
 ج- المادة الدراسية من حيث مجالاتها أسس اختيارها.

## 2- المحتوى:

وهو كل ما يضعه مخططو المناهج من خبرات معرفية أو انفعالية أو حركية بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل للتلميذ، وهذا وارد في البرامج العلاجية حيث لا بد من تحديد مكونات المحتوى، التي تتمثل في الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمبادئ والنظريات المختلفة.

## 3- طريقة التدريس:

وهي الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف وفي البرامج العلاجية ينبغي أن يستخدم المعلم طرقاً مناسبة تساعد في علاجه مثل طريقة المناقشة، واختيار الأساليب المتنوعة مثل الاستماع والقراءة والإلقاء.

## 4- الأنشطة التعليمية المصاحبة:

وتعد عنصراً مهماً في العملية التعليمية، حيث يستخدمون فيها اللغة استخداماً موجهاً ناجحاً في المواقف الحياتية الطبيعية التي تتطلب الاستماع والحديث والقراءة والكتابة.

## 5- الوسائل التعليمية :

وهو كل ما يستخدمه المعلم من أدوات ومواد تعليمية وطرائق مختلفة في المواقف التعليمية بتجربة ومهارة من أجل الوصول بالطلاب إلى تعلم ناجح، والوسائل التعليمية مهمة في البرامج العلاجية الخاصة بالإملاء، فهي تساعد على وضوح معنى الكلمات الصعبة، واستخدام المعاجم، أو الشرائط المسموعة أو المرئية وغيرها.

## 6- التقويم :

حيث يمثل التقويم ركناً أساسياً في البرنامج العلاجي، فهو العملية التي يمكن من خلالها الحكم على مدى تحقق أهداف البرنامج ومعركة نواحي القوة فيه لتدعيمها ونواحي الضعف لعلاجها وتقادي الوقع فيها مستقبلاً.

إذ إن البرامج العلاجية في الإملاء تبنى في ضوء عملية التقويم المسعرة التي كشفت عن وجود الصعوبات الإملائية لدى الطلاب، من اختبارات تشخيصية على شكل تقويم بنائي، وتقويم بعدي، يهدف إلى معرفة فاعلية هذه البرامج وكفاءتها في التغلب على تلك الصعوبات الإملائية، وقد تكون عملية التقويم في بداية العام الدراسي ليتعرف المعلم مستوى طلابه في الإملاء وليتمكن من بناء البرامج العلاجية المبكرة ليغطي التعلم، ويكون تقويم هذه البرامج تقويمياً ناجحاً، فإنه لا بد من الأخذ بالأسس التي يعتمد عليها المعلم في طرحه للاختيار التشخيصي.

## الخطـة

يتوقع من الطلاب في هذه المرحلة تحقيق ما يأتي :

- 1- التعرف إلى قواعد خطي الرقعة والنسخ، وإتقان الكتابة بموجها.
- 2- الكتابة بخط جيد، يتسم بالوضوح والجمال، وبسرعة مقبولة.
- 3- نحو ذوقهم، وازدياد تقديرهم للجمال، من خلال تناسق الحروف واتسجامها، وما يعترئها من تدوير واستقامة يجعل الخط بالفن الصق، مما يولد لدى الطلاب شعوراً لذوق الجمال.
- 4- توثيق الصلة بين الخط والقراءة، إذ هما قسمان، وعلى المدرسة تحقيق هذه العلاقة.
- 5- اكتساب جملة من القيم والاتجاهات المرغوب فيها من خلال ممارسة الخط، مثل : النظافة، والترتيب والنظام، والانتباه، والدقة، والموازنة والمقابلة، والصبر، والأناة .
- 6- تربية دقة الملاحظة، وقوة الحكم لدى الطلاب، وتوعيدهم على سرعة النقد.
- 7- اشغال أوقات الفراغ بشكل إيجابي، وذلك بتدقيق جماليات الخطوط العربية ومحاكاتها، وملاحظة نماذجها المكتوبة في الصحف والمجلات.
- 8- التعرف إلى بعض أنواع الخطوط الفنية.
- 9- إبراز مواهبه الفنية في كتابة الخط الجميل المميز.
- 10- إكسابهم المهارات اليدوية وتنمية الإدراك البصري لأشكال الحروف والكلمات.

### أسباب ضعف الخط عند الطلاب

لعل من أهم الأسباب التي أدت إلى رداءة الخط عند الطلاب ما يأتي:-

- 1- إسناد تدريسه إلى طائفة من المعلمين غير مؤهلين لتدريسه، ويفتقدون إلى معرفة قواعده.
- 2- إهمال المتهاج والمدرسة والمعلمين موضوع الخط.
- 3- دمج حصص الخط - في الغالب - مع حصص الإملاء، وفي كثير من الأحيان تستبدل بحصة الخط حصّة أخرى من حصص اللغة العربية .
- 4- عدم إعطاء الطلاب الفرصة الكافية من التدريس والتعريف.
- 5- نقور الطلاب من حصّة الخط ،ولعل ذلك راجع إلى أسلوب المعلم، أوع دم اكترائه، وسوء اختياره النماذج الخطية التي تجذب الاهتمام، وتغرس فيهم قيماً مرغوباً فيها.
- 6- يمزو بعض المربين ضعف الطلاب في الخط إلى مشكلات تتعلق بإسقاط العربي نفسه، كالتشابه بين الحروف، وتغير شكل الحرف الواحد في مواقع مختلفة، وعدم التدرج في تعليم الخطوط (عاطر واغرون، 1989).

### مقترحات لتحسين الخط عند الطلاب

يمكن تحسين خطوط الطلاب بملاحظة ما يأتي:-

- 1- تدريس الخط على أنه مادة مستقلة، لها علامات خاصة كأيّة مادة أخرى.
- 2- إسناد تعليم الخط إلى معلمين ممن يمتلكون مهارة الخط، بغض النظر عن كونه معلماً للغة العربية أم لا .
- 3- تأهيل معلمين لتدريس الخط، أسوة بغيرهم من معلمي المواد الأخرى، كالفن والرياضة، والموسيقى.
- 4- ألا يقتصر تدريب الطلاب على حصّة الخط، بل على المعلم إتاحة الفرصة أمامهم في حصص الإملاء، والتعبير، والأعمال الكتابية الأخرى؛ وآلا يقلل منهم إلا الخط الجيد الجميل.
- 5- تشجيع الطلاب على الكتابة الواضحة الجميلة من قبل معلمي المواد الأخرى وذلك بمنح الطلاب ذوي الخطوط الحسنة علامات إضافية مثلاً.

- 6- تكوين جماعة للخط العربي من الطلاب ذوي الميول والمواهب الخطية، لتنمية تلك المواهب، وتشجيع غيرهم بما يكتبون.
- 7- تزويد الغرف الصفية بلوحات من الخط الجميل لتظل أمام أعين الطلاب، من إنتاجهم، أو إنتاج المعلم، أو من قبل الخطاطين من الخارج.
- 8- عقد ندوات، والاستعانة بخطاطين من خارج المدرسة لتدريب الطلاب وتشجيعهم، وتدريبهم على استخدام الأقلام العريضة، وطريقة كتابة لوحات الخط.
- 9- اختيار نماذج خطية، في أثناء تدريس الخط، تحمل معاني، وقضايا وقيماً وذات عبارات سهلة تناسب عقول الطلاب.
- 10- إقامة المسابقات بين المدارس، ومنح جوائز للمتفوقين.
- 11- تزويد المعلمين بدليل يرشدهم إلى الطرق السديدة في تدريس الخط.

#### مواصفات نموذج الخط الجيد

كما يؤدي النموذج الخطي الهدف المتوخى منه، لا بد أن يتصف بمواصفات خاصة منها:

- 1- أن يقتصر النموذج على نوع الخط المواد تعلمه.
- 2- أن يكتب بخط مجرد، جميل، حسن.
- 3- أن يكون لفظه ومعناه مناسبين لمستوى الطلاب العقلي والنفسي.
- 4- أن يتصل مضمون النموذج بحياة الطالب، وبيئته، وظروفه.
- 5- أن يشتمل على قيمة وأتجاه، أو عادة حميدة.
- 6- أن يحثي النموذج على الحرف، أو الأحرف المراد تعليمها بأوضاعها المختلفة ما أمكن ذلك.

7- ألا يقتصر على نوع واحد من النماذج، بل الأفضل أن يعرض النموذج بأنماط مختلفة وملونة، كنماذج عبارات، ونماذج كلمات، ونماذج حروف، ونماذج من جمع الطلاب.

#### إرشادات عامة لمواجهة مشاكل تدريس الخط

ليس لأي إنسان أن يفرض على المعلم طريقة خاصة لتدريس أية مادة، فإن المواقف التعليمية كثيراً ما تتطلب سلوكاً في الدرس أنجح من غيره:



- 1- يكتب المعلم النموذج المختار على اللوح بخط واضح جميل، إذا كان المعلم يتقن مهارة الخط، وإلا يعرض عليهم نموذجاً مكتوباً.
- 2- يطلب المعلم من بعض الطلاب قراءة النموذج قراءة جيدة، ويجوز أن يقرأ المعلم النموذج إذا لمس عدم مقدرة الطلاب على قراءته بإتقان، ثم يناقش مضمون النموذج، وشرح مفرداته الصعبة، إن وجدت .
- 3- الشرح الفني لدرس الخط: يطلب المعلم من الطلاب الانتباه، وملاحظة تحركات اليد في أثناء الكتابة ثم يكتب الحرف المراد تعليمه في القسم الأسفل من اللوح، مع تبيين، ويطاير ملونة، أجزاء الحرف، وكيفية رسمه، واتجاهات القلم، وكيف يتركب كل جزء مع الآخر، مع ضرورة استخدام السهم والأقواس الإرشادية الموضحة لسير القلم في رسم الحرف، وبعد أن ينتهي من كتابة الحرف مجزأ يكتب في القسم اليمن كاملاً متصلاً بكلمته التي وردت في النص.
- 4- استخدام أسلوب المحاكاة والتقليد في التدريس: يطلب من الطلاب محاكاة النموذج، ويفضل أن تبدأ المحاكاة على أوراق خارجية وليست على الدفتر أو كراس الخط، ثم الانتقال بعد ذلك إلى كراسات الخط، مع مراعاة الدقة والتأني.
- 5- التصحيح والإرشاد والتوجيه: يقوم المعلم بتفقد كتابات الطلاب، وذلك من خلال تجواله بين مقاعد الصف بوجههم ويرشدهم، ويتخذ هذا الإرشاد جانبين:-
  - أ) الإرشاد الفردي : حيث يقوم بإرشاد كل طالب إلى مواطن الخطأ، ولا بأس من أن يكتب المعلم للطالب الصواب بالقلم الأحمر، وليس من الضروري أن يصحح كل الأخطاء، بل يكفي بأبرزها.
  - ب) الإرشاد الجماعي ( العام ) : حيث يقوم المعلم بالطلب من الطلاب ترك الكتابة والانتباه إلى اللوح مرة أخرى، إذا كان ثمة خطأ شائع بين الطلاب، ليعاد الشرح للجميع ثانية.
- 6- متابعة الكتابة: بعد الشرح الإرشادي العام، يعود الطلاب إلى الكتابة، ويقوم المعلم بالمتابعة والإرشاد سطوراً إثر سطر إلى نهاية الدرس.
- 7- جمع الدفاتر والتقييم : تجمع دفاتر الخط، وتصحح خارج الصف، وترصد الأخطاء فيها، وتبدي الملاحظات في كل دفتر، ثم تعاد في الحصة القادمة، بقصد أن يتعرف كل طالب إلى الأخطاء لتصحيحها.

## المهام الخاصة لهذه الوحدة

بعد دراسة هذه الوحدة يقوم الطلبة بتنفيذ المهام التالية:

أولاً: يقوم الطالب باختيار مشكلة من المشكلات القرائية ومحاولة بحث المشكلة وتقديم تقرير فيها.

ثانياً: أخصي الطالب: اختر حالة خاصة من الحالات القرائية التي ترى أنها بحاجة إلى دراسة وحاول أن تدرس هذه الحالة دراسة علمية.

ثالثاً: مشكلات الكتابة العربية متباينة، وضح المقصود بذلك من خلال تقديم تقرير يبين أسباب هذا التباين وأهمية ذلك في علاج هذه المشكلات ؟

رابعاً: اختر مشكلة من مشكلات الكتابة العربية، وحاول دراسة المشكلة من دراسة الحالة في الصف الدراسي.

خامساً: الإملاء من المشكلات المقلقة لدى الطلبة، اكتب تقريراً تبين فيه أهم مصادر الخطأ في الإملاء وكيفية علاجها.

سادساً: أهمية الخط في اللغة يتعدى كونه مادة كتابية بل مادة منطلقة من الأسس الجمالية. وضح المقصود بذلك ؟

سابعاً: قدم عرضاً يبين أنواع الخطوط وجمالياتها ضمن لوحات فنية مقروعة.

## مراجع الوحدة السادسة

- أحمد، أحمد، & محمد، فهم (1988). الطفل ومشكلات القراءة. الدار المصرية اللبنانية.
- أميتية، سمير شريف (1998). علم اللغة التعليمي. اريد : دار الأمل للنشر.
- أندرسون، ويتشارد س، وآخرون (1998). أمة قارئة. ترجمة شوقي السيد الشريقي، ط1، القاهرة : الدار الدولية للنشر والتوزيع.
- بوند، جاي، وآخرون (1983). الضعف في القراءة تشخيصه وعلاجه، ترجمة محمد منير مرسي وإسماعيل أبو المزاييم، القاهرة : عالم الكتب.
- جبر، يحيى عبد الرؤوف (1992). قراءة الامتصاص. مجلة الترياق، السنة الحادية والعشرون، العدد: (102)، ص ص 121-130.
- جلجل، نصرة محمد عبد المجيد، (1994). العسر القرائي (الديسليكيا) دراسة تشخيصية علاجية. (ط1)، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .
- حسين، عبد الله أحمد (1999). صعوبات القراءة (الديسليكيا) في عين أردنية من طلبة الصف الرابع. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان-الأردن.
- صجاج، خيرى المغاري (1998). صعوبات القراءة والفهم القرائي التشخيص والعلاج. (ط1): مكتبة زهراء الشرق.
- عصم، حسني عبد الباري (1998). تعليم القراءة من منظور علم اللغة النفسي، مدخل مقترح نظري وتطبيقاته.
- عطية، عطية & الحشكي، يوسف & أبو مغلي، أنور & أحمد، وضاع & النبالي، عبد اللطيف (1990). طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة. عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع .
- فضل الله، محمد رجب (1995). القراءة الحرة للأطفال ووسائل تنميتها. (ط1) القاهرة : عالم الكتب.
- لطفي، محمد قدري (1985). التأخر في القراءة تشخيصية وعلاجه. (ط3). القاهرة : مكتبة مصر.

- محمد، فهم مصطفي. (1992). أسباب التخلف في القراءة عند الأطفال، مجلة التربية، السنة الحادية والعشرون، العدد (102)، ص ص 132-136.
- مدانات، أوجيني. (1985). الطفل ومشكلاته القرائية : أسبابها وطرق علاجها. عمان: دار مجدلاوي.
- مرسي، محمد، & أبو العزائم، إسماعيل. (1990). الضعف في القراءة تشخيصه و علاجه. مونرو، ماريون. (1983). تنمية وهي القراءة . ترجمة سامي ناشد تقديم عبد العزيز القوسي، القاهرة : دار المعرفة .
- نزال، شكري حامد. (1998). بعض العوامل المؤثرة في ميل الطلبة نحو القراءة وارتباط هذا الميل بتحصيلهم العام وتحصيلهم في اللغة العربية، دراسات العلوم التربوية، المجلد 25، العدد(1)، ص ص 75-99.
- النجار، أحمد شوقي. (1984). الهزمة ومشكلاتها وعلاجها (صوت الهزمة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- كنعان، أحمد علي. (1986). برنامج علاجي لتلطي الصعوبات الإملائية لدى طلبة المرحلة الإعدادية. جامعة دمشق.
- الفتامي، سليمان بن سيف بن سالمين. (1995). برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الشائعة في الإملاء لدى طلاب المرحلة الإعدادية بسلطة عمان - جامعة السلطان قابوس
- غام، نادية منصور محمد. (2000). أثر برنامج تعليمي في تصحيح أخطاء إملائية شائعة لدى عينة من طلبة الرابع الأساسي في الأردن. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية.
- الملا، بدرية سعيد & المطوعة، فاطمة. (1997). دراسة لمجموعة من العوامل التي تعوق تعلم مهارات التعبير الإبداعي في المرحلة الإعدادية. مجلة مجمع البحوث التربوية. (6) من ص ص 21-26.
- خاطر واخرون. (1989). طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة. الطبعة الرابعة.
- البجة، عبد الفتاح حسن. (1999). أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة. الطبعة الأولى. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.





دار

**المسيرة**

**للنشر والتوزيع والطباعة**

[www.massira.jo](http://www.massira.jo)

شركة جمال أحمد محمد حبيب وإخوته



دار

**المسيرة**

**للنشر والتوزيع والطباعة**

[www.massira.jo](http://www.massira.jo)

شركة جمال أحمد محمد حيفة وإخوانه



# المهارات القراءة والكتابة

طرائق تدريسها واستراتيجياتها



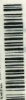
دار  
المسيرة

للنشر والنزيع والطباعة

شركة جمال أحمد محمد حبيب وإخوانه

[www.massira.jo](http://www.massira.jo)

Bibliothèque Alexandria



1195124



97899574062699





